

Elizeu Clementino de Souza
Ana Sueli Teixeira de Pinho
Érika Joely Casaes de Jesus Lima
Jussara Fraga Portugal
Maria do Socorro da Costa e Almeida
Maristela Rocha Lima
Michael Daian Pacheco Ramos
Nanci Rodrigues Orrico
Neurilene Martins Ribeiro
Patrícia Júlia Souza Coêlho
Rosiane Costa de Sousa

RURALIDADES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NARRATIVAS DOCENTES



EDUFBA

Caderno Temático 4

RURALIDADES,
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E NARRATIVAS
DOCENTES

Pesquisa **MULTISSERIAÇÃO** **E TRABALHO DOCENTE:** **DIFERENÇAS, COTIDIANO** **ESCOLAR E RITOS DE PASSAGEM**

Edital 028/2012 – FAPESB / Inovação
em Práticas Educacionais nas Escolas
Públicas da Bahia
Edital Universal CNPq – Chamada
14/2014

Equipe da pesquisa

Elizeu Clementino de Souza – PPGEDuC/
UNEB (Coordenador)
Antonio Dias Nascimento – PPGEDuC/UNEB
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios –
PPGEDuC/UNEB
Kátia Maria Santos Mota – PPGEDuC/UNEB
Ana Sueli Teixeira de Pinho – Grafho/UNEB
Jussara Fraga Portugal – Grafho/UNEB
Neurilene Martins Ribeiro – Grafho/UNEB
Cláudio Orlando Costa do Nascimento –
CAF/UFRB
Fábio Josué Souza dos Santos – Grafho/
UNEB, CAF/UFRB
Rodrigo Matos de Souza – Grafho/UNEB
Simone Santos de Oliveira – PPGEDuC/
UNEB
Sandra Magalhães de Araújo – Grafho/
UNEB
Mariana Martins de Meireles – Doutoranda
Grafho/UNEB/UFRB
Terciana Vidal Moura – Doutoranda UM/PT,
CAF/UFRB
André Luis Machado Galvão – Doutorando
UM/PT, UFRB/CFP
Hanilton Ribeiro de Souza – Doutorando
PPGEDuC/UNEB
Patrícia Julia de Souza Coêlho – Doutoranda
PPGEDuC/UNEB
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira –
Doutoranda PPGEDuC/UNEB
Rosiane Costa de Sousa – Doutoranda
Grafho/UNEB
Michael Daian Pacheco Ramos – Doutorando

PPGEDuC/UNEB
Nanci Rodrigues Orrico – Grafho/UNEB,
CFP/UFRB
Natalina Assis de Carvalho – Mestre
PPGEDuC/UNEB, Grafho/UNEB

Pesquisadores associados:

Maria da Conceição Ferre Sgadari Passeggi –
CE/PPGE/UFRN
Christine Delory-Momberger – Universidade
Paris 13

Professores Escolas Municipais

Escola Municipal de Botelho (EMB) –
Ilha de Maré, Salvador/BA
Lindaildes dos Anjos Martins

Escola Municipal Helmano e Humberto
de Castro (EMHHC) – Fazenda Timbo,
Amargosa/BA
Maria Nilda Barreto Silva Cruz – Diretora
Escolar do Núcleo 06
Amilton dos Santos Nunes
Jaciera de Souza Andrade

Professores Escolas Estaduais

Colégio Estadual Marclio Dias (CEMD) –
São Tomé de Paripe, Salvador/BA
José Anselmo Amorim dos Santos – Diretor
Zenilda Baliza Costa – Língua Portuguesa
Antonio dos Santos Vieira – Língua
Portuguesa
Carina Souza Bonfim – História
Ricardo Leandro dos Santos – Língua
Portuguesa

Colégio Estadual Santa Bernadete
(CESB) – Centro, Amargosa/BA
Silvandira Chaves da Silva – Diretora
Iêda Sampaio Lima – Matemática
Anete Ribeiro Teixeira Reis – Português



RURALIDADES,
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E NARRATIVAS
DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Elizeu Clementino de Souza
Ana Sueli Teixeira de Pinho
Érika Joely Casaes de Jesus Lima
Jussara Fraga Portugal
Maria do Socorro da Costa e Almeida
Maristela Rocha Lima
Michael Daian Pacheco Ramos
Nanci Rodrigues Orrico
Neurilene Martins Ribeiro
Patrícia Júlia Souza Coêlho
Rosiane Costa de Sousa

RURALIDADES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NARRATIVAS DOCENTES

Salvador
EDUFBA
2018

2018, Autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico
Rodrigo Oyarzabal Schlabitz

Diagramação e arte final
Janaína Spínola dos Santos

Revisão
Juliana Lopes Roeder

Normalização
Emmanoella Patrocínio Ferreira

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes / Elizeu Clementino de Souza ...
[et al.]. - Salvador : EDUFBA, 2018.
205 p. : il. (Cadernos temáticos, 4).

Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e Historia Oral, da Universidade do Estado da Bahia.
ISBN 978-85-232-1789-1

1. Educação básica - Bahia. 2. Escolas rurais - Bahia. 3. Classes multisseriadas. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I. Souza, Elizeu Clementino de.

CDD - 370.91734098142
CDU - 373.55(813.8)

Elaborado por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br / edufba@ufba.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 9

APRESENTAÇÃO | 13

- 1 VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA:
analisando aspectos relacionados às classes multisseriadas
e à educação no contexto rural | 19
 - 2 RURALIDADES, SAÚDE E TRABALHO DOCENTE | 47
 - 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RURAIS E NARRATIVAS DOCENTES:
letramentos na perspectiva de projetos didáticos | 61
 - 4 QUESTÕES DE INICIAÇÃO, FORMAÇÃO E ENSINO:
narrativas de professores de escolas rurais | 91
 - 5 NARRATIVAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS:
práticas formativas e pedagógicas | 111
 - 6 A VIDA E O TRABALHO DOCENTE:
o que narram os professores sobre a escola | 137
 - 7 ALUNOS DE CONTEXTOS RURAIS:
percursos formativos e narrativas do cotidiano | 163
 - 8 DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS:
algumas considerações | 181
- REFERÊNCIAS | 185
- SOBRE OS AUTORES | 203

PREFÁCIO

É uma honra, ao mesmo tempo uma grande responsabilidade, prefaciá-la série Cadernos Temáticos. Esta obra coletiva é resultado de reconhecido empenho e dedicação do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (Grafho/UNEB), em uma ação de pesquisa que envolve quatro escolas públicas do estado da Bahia, sendo duas na capital Salvador e duas no interior, na região de Amargosa. As ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” refletem a preocupação crescente que a área acadêmica de Educação vem demonstrando nos últimos anos em aproximar-se da prática concreta das escolas de educação básica. A necessária e desejável articulação da universidade com a escola básica, por meio da investigação acadêmica sobre o que ocorre nos mais variados processos de escolarização no país – tão diverso e desigual –, nutre, na atualidade, uma agenda de pesquisa urgente para a educação brasileira.

Nesse sentido, esta obra pode ser considerada um marco referencial de uma iniciativa que começa no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na sua insistente demanda por maior engajamento entre as agências nacionais de fomento à pesquisa, nomeadamente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

e as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAP), tendo como embasamento maior a articulação entre a pós-graduação e a educação básica, prevista no último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Foi nos espaços de discussão sobre esse assunto, ensejados pelo protagonismo da Anped, que começou a se formular as bases para os primeiros editais envolvendo os programas de pós-graduação em educação e as redes públicas de educação básica, em uma concertação institucional envolvendo a Capes e algumas FAP, neste caso específico, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Assim, o resultado de pesquisa que se apresenta aqui tem um ineditismo já na sua origem, pois se trata de uma ação de pesquisa que busca a relevância e a pertinência social como principal critério. Isso quer dizer que, para este tipo de pesquisa, não se trata apenas de produzir conhecimento sobre uma dada realidade, mas, sobretudo, de conhecer para transformar, uma postura dialética que rompe com o positivismo reinante nas Ciências Sociais, mas muito antes anunciada por Marx, em sua *Ideologia Alemã*: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”.

A partir de uma metodologia criteriosamente definida com o objetivo de permitir o envolvimento de professores de classes multisseriadas das referidas escolas, ao mesmo tempo em que os pesquisadores da universidade puderam conhecer a realidade de parte das redes públicas de educação da Bahia, a pesquisa também procurou promover ações de acompanhamento e intervenção pedagógica na busca da melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, orientada por um compromisso político, a pesquisa compreendeu questões teórico-metodológicas e de formação, perseguindo uma perspectiva colaborativa entre pesquisadores e os profissionais diretamente envolvidos nas classes multisseriadas, buscando entender suas relações de trabalho, captar a intimidade do cotidiano escolar e conhecer as narrativas de experiências pedagógicas. Dessa maneira, a equipe da pesquisa construiu, a partir da

escrita colaborativa, a série Cadernos Temáticos, além dos Roteiros Didáticos com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais.

Apesar de ser o Brasil, nos dias de hoje, um país essencialmente urbano, com cerca de 85% da população vivendo em cidades, dadas as suas dimensões, ainda é grande o contingente populacional que vive no meio rural. Soma-se a isso o fato de que dentre os 5.570 municípios do país, cerca de 4 mil têm menos de 20 mil habitantes, o que os assemelha muito mais às características próprias da vida rural que urbana. Esses dados nos informam da importância de se considerar o meio rural, com suas particularidades, no que se refere ao contexto e aos seus sujeitos, quando se trata de políticas públicas de educação.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, 33,9% das escolas brasileiras se encontram na zona rural, totalizando 44,9 mil escolas rurais, das quais 98% estão sob a responsabilidade dos municípios. O mesmo Censo ainda informa que 13,4% dessas escolas funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula; dessas, 95,1% estão na zona rural, sendo que 7,2% das escolas possuem um único docente. Essa realidade é pouco estudada, pouco conhecida e pouco considerada nas políticas públicas dirigidas às escolas. (BRASIL, 2017)

Por essa razão, o material aqui reunido na forma de Cadernos Temáticos reveste-se de um valor ainda maior, pois tem o objetivo de preencher uma lacuna, ajudar a suprir as ausências que muitas vezes se notam nas políticas que são amplamente dirigidas às escolas urbanas, nos seus formatos de agrupamento seriado, deixando de fora as classes multisseriadas e suas particularidades. A intenção dos autores, pois se trata de uma obra coletiva, é que “estes materiais possam ser utilizados por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação, como atividades pedagógicas”.

Ainda merece ser mencionado o fato de que esse projeto se desenvolveu no âmbito de um grupo de pesquisa com larga tradição no campo da educação rural e das narrativas autobiográficas,

envolvendo amplas ações desenvolvidas em rede de pesquisa colaborativa entre pesquisadores brasileiros e franceses. Esse não é um destaque menor, pois demonstra que, apesar de o material aqui apresentado ter sido produzido a partir da realidade local, situado em termos históricos e geográficos, sua amplitude teórico-conceitual se expande para muito além das fronteiras que tal localização possa conter. Com efeito, destaca-se que os cadernos, ao tomarem como referência dados coletados no processo da pesquisa realizada nas escolas das regiões mencionadas do estado da Bahia, foram escritos coletivamente com a participação de toda a equipe, envolvendo sujeitos profissionais dessas escolas, implicando suas práticas pedagógicas, e pesquisadores acadêmicos em suas redes de intercâmbio e cooperação, o que permitiu ampliações dos aspectos teórico-conceituais que envolvem o tema.

A obra está organizada em quatro cadernos temáticos, sendo o primeiro intitulado “Multisseriação, seriação e trabalho docente”; o segundo, “Escola rural: diferenças e cotidiano escolar”; o terceiro, “Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar”; e o quarto, “Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes”.

Estou certa de que a leitura e o uso prático dessa obra se constituirão em importante contribuição aos que trabalham diretamente nas escolas rurais e em suas classes mutisseriadas, assim como para aqueles que pesquisam sobre o tema. Ainda mais me compraz o caráter oportuno desta obra em tempos de tanto conservadorismo político e de perdas de direitos. Esses Cadernos dão forma a muitas vozes que são pouco ouvidas e muitas vezes silenciadas nos seus modos de agir, de pensar e ver o mundo, mas que representam sujeitos sociais portadores de direitos, que insistem no seu reconhecimento e em escrever sua própria história.

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO

A Série Cadernos Temáticos configura-se como ação da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, coordenada pelo Grafho, da UNEB, desenvolvida em quatro escolas públicas do estado, sendo duas em Salvador – Ilha de Maré e Subúrbio Ferroviário – e duas em Amargosa. As ações desenvolvidas ganham destaque pela articulação realizada com a escola básica, pelo envolvimento de professores de turmas multisseriadas e de pesquisadores que têm investigado o tema e, ainda, pela perspectiva metodológica que adota. Para além das questões investigativas, a pesquisa também tem apresentado relevância por empreender ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação no contexto das turmas multisseriadas.

Nossa intenção, ao elaborarmos a Série Cadernos Temáticos, voltou-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Por considerar a relevância da construção de dispositivos didático-pedagógicos que possam subsidiar o trabalho desenvolvido em classes multisseriadas, a equipe da pesquisa construiu, além da escrita colaborativa dos

cadernos temáticos, roteiros didáticos com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. O objetivo é que esses materiais possam ser utilizados por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação, como atividades pedagógicas.

O referido projeto de pesquisa-formação desdobrou-se como ação da pesquisa “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil” (SOUZA, 2012; SOUZA et al., 2011, 2011a, 2011b), a qual contou com financiamento da Fapesb (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010 e do Edital Universal CNPq 2010-2013). Atualmente, a pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” conta com financiamento da Fapesb – Edital 028/2012 - Inovação em práticas educacionais nas escolas públicas da Bahia –, e do CNPq – Chamada Universal 14/2014, MCTI/CNPq.

As ações desenvolvidas se centram na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do Grafho, através da consolidação de uma rede de pesquisa colaborativa entre a UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o Grafho do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB; o Observatório de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá (Observale) e o Currículo, Avaliação e Formação (CAF) (UFRB/Centro de Formação de Professores – *Campus Amargosa*); e o Centre de Recherche Interuniversitaire Experice Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis.

Tais grupos se articulam numa rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no estado da Bahia (Brasil) e na França, dedicando-se ao estudo da

educação rural, com ênfase nas classes multisseriadas, suas práticas e condições de trabalho docente.

As parcerias empreendidas com escolas públicas municipais e estaduais, sendo duas estaduais e duas municipais, situadas em Salvador, Bahia, e no Recôncavo Baiano, mais especificamente no município de Amargosa, têm possibilitado diálogos fecundos, reflexões sobre condições de trabalho de professores de classes multisseriadas e processo de acompanhamento de estudantes de escolas multisseriadas. A escolha das escolas parceiras teve como critério o fato de já estarem situadas em localidades que já vem sendo *lócus* das pesquisas desenvolvidas pelo Grafho, nesse caso, a Ilha de Maré e o Recôncavo Baiano. Além disso, priorizou-se a existência de classes multisseriadas, alvo de maior interesse da pesquisa-formação. A escolha das escolas estaduais decorre do fato de serem escolas que recebem alunos egressos das escolas municipais parceiras, a fim de que se possa realizar o acompanhamento do rito de passagem na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa-formação se desenvolveu a partir do contexto e das condições concretas em que estão inseridas as escolas participantes, valorizando as experiências dos sujeitos, alunos e professores. A adoção do conceito de experiências, como núcleo central do processo formativo e das trajetórias de formação das professoras participantes, permitiu-nos a construção de inovações educacionais em que os sujeitos colaboradores da pesquisa, como protagonistas da ação pedagógica, podem, efetivamente, contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, através das práticas de autonomização e de assunção das experiências como marcas das aprendizagens significativas nas suas vidas.

O que temos construído no processo da pesquisa-formação, mediante a utilização da pesquisa narrativa e com experiências pedagógicas, consiste no fortalecimento de redes de pesquisa, impactando

no trabalho construído cotidianamente em classes multisseriadas, nas condições de trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

O desafio que se coloca, consiste em contribuir para a superação de silenciamentos, negligências e abandonos que cercam as classes multisseriadas e a educação rural, fazendo com que as práticas desenvolvidas nesses espaços sejam espelhos de realidades diversas daquelas observadas nas escolas parceiras e nos modos próprios como os professores e os alunos vão superando adversidades e revelando práticas e ações emancipadoras e aprendizagens inscritas em seus cotidianos sociais e escolares, no território rural.

Ainda que as experiências tomadas como ponto de partida considerem o local onde as escolas estão inseridas, as reflexões apresentadas e sistematizadas na Série Cadernos Temáticos vislumbram a possibilidade de aproveitamento dos resultados da pesquisa e inovações educacionais para subsidiar a formação de educadores que atuam nas classes multisseriadas, bem como a definição de políticas públicas de educação que considerem os espaços-tempos específicos de localidades não urbanas.

O Caderno Temático “Ruralidades, Práticas Pedagógicas e narrativas docentes” discute questões teórico-metodológicas a partir das narrativas docentes sobre as práticas pedagógicas que se materializam em contextos rurais, tomando como centralidade questões didático-pedagógicas empreendidas no desenvolvimento do projeto Multisseriação e Trabalho Docente. O referido caderno objetiva apreender, a partir das narrativas de professores que atuam em classes multisseriadas, disposições relacionadas às condições de trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas, mesmo quando as condições parecem adversas. O que se pretende, por um lado, é analisar os modos como as políticas públicas educacionais na Bahia têm promovido a valorização dos professores que atuam em classes multisseriadas, e também a relação entre saúde e trabalho docente. Por outro lado, o que se busca é dar visibilidade as inovações educacionais produzidas por professoras e

professores, seja no âmbito das práticas de letramento com seus projetos didáticos, no ensino de Geografia, refletindo sobre a iniciação, a formação e as práticas docentes concretas ou na educação infantil com suas práticas formativas e pedagógicas, e, sobretudo, a partir das vozes de professoras e alunos que vivem, trabalham ou estudam em escolas rurais.

O caderno busca, assim, contribuir com discussões sobre ruralidades, multisseriação, práticas pedagógicas e narrativas docentes, tomando como referência narrativas de professores e estudantes de escolas rurais multisseriadas. Esses são os desafios que este caderno apresenta para os diferentes profissionais do campo educacional, possibilitando alargar discussões e superar preconceitos sobre sua existência e condições materiais no sistema educacional.

1

VALORIZAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA:

analisando aspectos relacionados às classes multisseriadas e à educação no contexto rural

O texto discute questões relacionadas às condições de trabalho docente dos professores da educação básica do estado da Bahia, em particular a relação entre as políticas públicas educacionais e o processo de valorização docente dos profissionais que atuam em classes multisseriadas no meio rural. Elencamos os seguintes objetivos:

1. Identificar no plano nacional e estadual de educação do estado da Bahia elementos que visem a valorização docente para os professores do meio rural;
2. Identificar no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia elementos relacionados especificamente aos profissionais da educação que atuam no meio rural e em classes multisseriadas;
3. Contribuir com as discussões sobre as condições de trabalho docente no meio rural.

Realizamos um estudo metodológico do tipo documental, construído por meio de levantamento dos dados no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), no Plano Estadual de Educação

(PEE) (BAHIA, 2016), no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (BAHIA, 2002) e da Sinopse do Censo da Educação Básica no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (INEP, 2014, 2015)

Refletir sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação é pensar sobre o processo histórico e atual de desvalorização dessa categoria profissional. Essa desvalorização é potencializada pela baixa atratividade da profissão docente, da insuficiente renumeração salarial, da falta de adequadas condições de trabalho e das difíceis relações no ambiente escolar – violência, drogas, número excessivo de alunos na turma etc.

O estudo com ex-professores, realizado por Lapo e Bueno (2003), aponta os motivos mais relevantes que levaram os docentes a solicitar o pedido de exoneração do cargo de professor, a saber: a baixa remuneração associada às péssimas condições de trabalho; a baixa remuneração e a oportunidade de emprego mais rentável; a baixa remuneração associada à necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação; a baixa remuneração vinculada com a falta de perspectiva de crescimento profissional; a falta de perspectiva quanto às mudanças na rede de ensino; o nascimento de filhos; a baixa remuneração, mais o desencanto com a profissão; a baixa remuneração associada à mudança de cidade; a mudança de cidade; a falta de condições dignas de trabalho; a insatisfação com a estrutura do sistema educacional; os problemas de saúde; e trabalhar em negócio próprio.

Somado ao que apontamos acima, a falta ou inadequadas condições de trabalho e a violência nas salas de aula também prejudicam os docentes em exercício e afastam os jovens da profissão de professor. Além disso, há outros fatores que prejudicam a efetivação da valorização dos profissionais da educação:

As condições precárias na infraestrutura das escolas, a falta de equipamentos e material didático, o número excessivo de alunos por turma, a deficiência na formação inicial e

continuada dos trabalhadores, a ausência da gestão democrática são fatores reais que prejudicam a valorização dos profissionais da educação. (ARAÚJO FILHO, 2015, p. 4)

Portanto, corroboramos com a assertiva de Augusto (2015, p. 540) quando afirma que:

Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação pública do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual.

Compreendemos que a discussão sobre a valorização do professor, em particular no território rural, é um tema necessário e que se faz presente no cenário das discussões contemporâneas da educação. Dessa forma, reconhecemos que o processo de valorização dos profissionais da educação se constitui de quatro elementos fundamentais que se relacionam, a saber:

1. remuneração;
2. plano de carreira;
3. formação inicial e continuada;
4. condições de trabalho adequadas. (MONLEVADE, 2000; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012)

Destacamos, ainda, alguns trabalhos que realizaram o esforço de compreender elementos das condições de trabalho dos professores e em particular no território rural e em classes multisseriadas,

são eles: Oliveira e Vieira (2012); Sousa (2015); Souza e Sousa (2015) e Hage (2011).

O trabalho de Oliveira e Vieira (2012) nos ajudou a visualizar (de maneira geral e sintética) os resultados das condições de trabalho docente nos sete estados brasileiros investigados, contudo essa pesquisa não investigou o contexto dos professores no meio rural. As autoras organizaram um *survey* procurando compreender o perfil dos sujeitos docentes e as condições de vida e trabalho. Sendo assim, a pesquisa confirmou sinais de precarização nas condições de trabalho dos professores, uma intensificação e um aumento de controle sobre as ações docentes.

Os trabalhos de Sousa (2015) e Souza e Sousa (2015) abordaram as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano – Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Os autores utilizaram o método (auto)biográfico, com realização de entrevistas narrativas, buscando apreender elementos das condições de trabalho, tais como, formação, formas de contratação, remuneração, gênero, condições materiais, prática docente etc. Dessa forma, o estudo evidenciou marcas de precarização nas condições de trabalho docente no âmbito do contexto da multisseriação, desvelando problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal fenômeno, mas também o compromisso, dedicação e superação dessas professoras na realização do trabalho docente.

Hage (2011) reflete sobre a educação do campo, estabelecendo relação entre os parâmetros legais de referência da qualidade da educação no meio rural e as condições de trabalho dos docentes no chão das escolas rurais multisseriadas. O autor explicita aspectos da realidade das escolas rurais multisseriadas, destacando as condições de trabalho dos docentes e os desafios que eles enfrentam na gestão dos processos pedagógicos, obtidos através de entrevista com professores que atuam nessas escolas no estado do Pará, evidenciando o contraste com os marcos legais estabelecidos.

Dessa forma, conhecer o atual cenário dos docentes do meio rural no Brasil e na Bahia é uma tarefa importante para aprofundar as discussões sobre as condições de trabalho e a valorização docente.

Diante dessa perspectiva, abordaremos a análise desses elementos fundamentais a partir da Constituição Federal (CF) do Brasil (BRASIL, 1988); do PNE para o decênio (2014-2024); o PEE da Bahia (2016-2026) e do Plano de Carreira do Magistério do Estado da Bahia, buscando identificar aspectos relacionados ao meio rural e/ou as classes multisseriadas.

Dispositivos legais e a valorização dos profissionais da educação no Brasil: entre a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Atualmente, a discussão e a luta pela valorização dos profissionais da educação no Brasil estão respaldadas em pelo menos quatro dispositivos legais de profunda importância para o cenário das políticas educacionais brasileira, são eles: a CF de 1988 e suas emendas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e suas emendas, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para profissionais do magistério público da educação básica e o PNE, e os respectivos planos estaduais e municipais de educação.

A CF de 1988 (BRASIL, 1988), após a aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006), acrescenta em seu artigo 206 os incisos V e VIII, além do parágrafo, único no qual afirma que a valorização dos profissionais da educação é um princípio que deverá subsidiar o processo de ensino em nosso país.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[Redação dada pela Emenda Constitucional n° 53, de 2006]

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

[Incluído pela Emenda Constitucional n° 53, de 2006]

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006)

Essa incorporação da valorização docente enquanto um princípio do ensino previsto na CF é um grande avanço dentre os dispositivos legais que regulamentam a educação nacional, principalmente porque ratifica alguns aspectos abordados em leis anteriores e que agora foram aglutinadas como: plano de carreira, ingresso exclusivo – na rede pública – por concurso de provas e títulos e piso salarial profissional nacional.

Reforçando e ampliando o que foi posto na CF de 1988, a LDB (BRASIL, 1996b), que é um dos principais instrumentos legais para a educação brasileira, também versa sobre a valorização do profissional da educação escolar. Essa lei, em seu artigo 3º, reforça o que aponta a CF, afirmando que a valorização do profissional da educação escolar será um princípio do ensino ministrado no país.

Esse dispositivo legal ainda revela em seu artigo 67 que os sistemas de ensino, ao promover a valorização dos profissionais da educação, deverão assegurar nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996b)

Portanto, identificamos que em relação à formação mínima para exercer a docência no Brasil e aspectos relacionados com a formação continuada, a referida LDB aponta que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017] [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009].

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013] (BRASIL, 1996b)

Desta forma, na leitura da lei acima, percebemos uma contradição, pois se por um lado, a lei prevê a formação em nível superior para os docentes, por outro, admite a formação em nível médio para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Por exemplo, somente no estado da Bahia, há 954 docentes

(0,6%) com escolaridade equivalente ao ensino fundamental e 56.305 ao ensino médio (35,3%). (INEP, 2018)

A Reforma do Estado brasileiro na década de 1990 levou a uma política de descentralização financeira, diante desse contexto foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14 em 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de julho de 1997, passando a vigorar em todo território nacional em 1º de janeiro de 1998.

Essa lei, que instituiu o Fundef, tinha por objetivo promover modificações estruturais dos recursos do ensino fundamental, com o intuito de garantir a universalização e a remuneração digna do professor. Deste modo, após a sua promulgação (1998) por um período de dez anos (2008), os municípios, os estados e o Distrito Federal foram obrigados a vincular 15% dos 25% de sua receita destinada à educação para o ensino fundamental.

Em relação à valorização dos profissionais da educação, o artigo 9º da referida Lei aponta que:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996b)

Portanto, esse dispositivo legal reforça no processo de valorização do professor a remuneração, o plano de carreira e a formação inicial e continuada.

Outro dispositivo legal que destacamos enquanto esforço na tentativa de valorização do magistério é o PNE (2001-2010). Regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, sancionado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2001), tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino no país.

O PNE (2001-2010) aponta um tópico específico sobre a formação e valorização do magistério na educação básica e reforça que a qualidade do ensino só poderá ser alcançada de maneira articulada com a valorização do magistério e para isso deverá estar assegurada a formação inicial, as condições de salário, trabalho e carreira e a formação continuada. Dentre as principais metas, podemos destacar:

- a. garantir a implantação de plano de carreira e piso salarial;
- b. implementar a jornada de trabalho em tempo integral em um único estabelecimento escolar;
- c. destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas e;
- d. elaborar programas de formação de professores possibilitando-lhes a formação exigida pela LDB. (BRASIL, 2001)

Esse PNE encerrou em 2010 e identificamos que muitas metas relacionadas com a valorização dos profissionais da educação ainda são pautas nos dias de hoje, por exemplo: a lei do piso foi publicada em 2008, contudo há vários municípios que ainda não cumprem a destinação de parte da carga horária para atividades extraclasse

e necessitamos avançar muito ainda na formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Consequentemente, iremos perceber a reprodução das ideias dessas metas no novo PNE (2014-2024), que será avaliado no tópico posterior.

Após alguns anos de debate, é sancionada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), tendo vigência de 14 anos (2007-2021), busca promover a distribuição de recursos com base no número de alunos matriculados na rede de ensino pública.

Esse novo fundo, o Fundeb, que substitui o Fundef, avançou em alguns pontos, a saber: 1) aumentou a receita de subvinculação para 20%; 2) contemplou os profissionais de todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação especial, educação indígena e quilombola, educação de jovens e adultos e educação profissional) da educação básica. (BRASIL, 2007)

Em particular à valorização docente, no que diz respeito ao pagamento dos professores, a Lei do Fundeb apontou que:

Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (BRASIL, 2007)

E sobre a implantação dos Planos de carreira, o artigo 40 afirma:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.
Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (BRASIL, 2007)

Esse elemento destacado no artigo 41 da Lei do Fundeb acarretou em outro dispositivo legal que aponta elementos para o processo de valorização dos profissionais da educação que é a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

De acordo com a lei do piso salarial apresentada acima, os profissionais do magistério público da educação básica são:

§ 2º [...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008)

Reforçando a compreensão acima, a LDB da Educação Nacional também apresenta sua compreensão sobre as funções do magistério, e aponta que são aquelas:

§ 2º [...] exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996b)

Em 2008, esse piso salarial foi de R\$ 950,00 mensais para a formação em nível médio, na modalidade normal, valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para jornada de no máximo 40 horas semanais.

No ano de 2017, o valor do piso salarial profissional nacional foi R\$ 2.298,80. A Tabela 1 apresenta os reajustes e os valores do PSPN desde o ano da sua implementação (2009) até o presente momento (2017).

Tabela 1 – Reajustes e valores do piso salarial profissional nacional entre os anos de 2009 a 2017

ANO	PISO	VARIAÇÃO	VAA	REFERÊNCIA LEGAL DO VALOR ALUNO ANO (VAA)
2009	R\$ 950,00	-	R\$ 1.121,34	Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.451,00	22,22%	R\$ 1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,00	8,32%	R\$ 2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015
2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.875,03	Portaria Interministerial nº 8, de 26/12/2017

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – Ministério da Educação. 2017.

O Quadro 1 apresenta a variação dos reajustes e valores do PSPN, de acordo com o que solicita o 5º artigo da Lei do Fundeb em que aponta que a atualização do valor do PSPN seja anual, a partir do ano de 2009. Dessa forma, essa atualização foi composta

com base no mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei do Fundeb. (BRASIL, 2008)

Outro elemento de destaque na leitura da Lei do Fundeb é o 4º parágrafo que afirma sobre a composição da jornada de trabalho, declarando que o limite máximo da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos é de 2/3. Portanto, 1/3 da carga horária poderá ser destinada a outras atividades como, planejamento e avaliação. (BRASIL, 2008)

No entanto, essa Lei nº 11.738/2008 aponta ainda em seu art. 6º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

A Resolução nº 2/2009, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009), em conformidade com o que aponta a CF (BRASIL, 1988), a LDB da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), o Fundeb (BRASIL, 2007) e a Lei do PSPN. (BRASIL, 2008) Conforme apontado na Lei do PSPN, esta Resolução refere-se exclusivamente aos profissionais do magistério público da educação básica. Entretanto, em seu art. 2º, no 2º parágrafo deixa a possibilidade de extensão dos requisitos da referida Lei para os demais profissionais da educação.

De acordo com a Resolução nº 2/2009, as esferas da administração pública que ofertam a educação básica devem instituir seus respectivos planos de carreira para os profissionais do magistério e eventualmente para os demais profissionais da educação dentro dos seguintes princípios:

- a. reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado;
- b. acesso à carreira por concurso público de provas e títulos;
- c. remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao PSPN;
- d. desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- e. progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- f. valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado;
- g. jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
- h. incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;
- i. apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;
- j. estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos. (BRASIL, 2009)

Um dos instrumentos legais mais atuais que versa dentre outras coisas sobre a valorização dos profissionais da educação é o Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, a Lei de nº 13.005 estabelece o segundo PNE para o decênio (2014-2024). Esse dispositivo legal, que atualmente está em vigor no nosso país,

foi construído por um processo de discussão representado por delegados eleitos para as conferências de educação realizadas nos níveis municipais, estaduais, regionais e nacional, cujo debate durou cerca de três anos.

Portanto, após apresentar alguns dispositivos legais que dialogam com o processo de valorização docente no Brasil, percebemos que não há um direcionamento específico para os docentes que atuam no meio rural ou em classes multisseriadas, ou seja, essas disposições legais abordam a valorização dos profissionais da educação de maneira ampla e genérica. Nesse sentido, faremos uma análise mais detalhada sobre o PNE (2014-2024), o PEE (2016-2026) e o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia. (BAHIA, 2002)

PNE (2014-2024) e a valorização docente

Conforme apontamos no percurso histórico de diferentes dispositivos legais que abordaram elementos sobre a valorização dos profissionais da educação, o PNE é outro aparato legal que também indica uma contribuição para a constituição da valorização dos profissionais de educação. Regimentada pela Lei Federal nº 13.005 e aprovada em 25 de junho de 2014, estabelece o PNE. (BRASIL, 2014)

Essa lei é fruto de muita luta e mobilização de diferentes setores da sociedade e apresenta 20 metas e 254 estratégias que definem os eixos para a elaboração, efetivação e acompanhamento das políticas educacionais para os próximos dez anos (2014-2024). A valorização dos profissionais da educação é apontada especificamente no artigo 2º, inciso IX, enquanto uma diretriz do PNE.

Além de ser apontada enquanto uma diretriz do PNE, identificamos abaixo as metas e estratégias relacionadas diretamente com a valorização dos profissionais da educação. Dentre as 20 metas do PNE, as metas 15 (formação inicial), 16 (formação continuada), 17 (equiparar rendimento) e 18 (plano de carreira) se relacionam

mais diretamente com o processo de valorização dos profissionais da educação básica. Então, selecionaremos para a discussão as referidas metas e suas respectivas estratégias.

O Quadro 1 abaixo sintetiza as metas do PNE relacionadas com o nosso recorte de discussão.

Quadro 1 – Síntese das metas do PNE (Lei nº 13.005/2014) em relação à valorização dos profissionais da educação básica

META	DESCRIÇÃO	PRAZO PARA CUMPRIMENTO	ABRANGÊNCIA
15	Garantir Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,	Prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE. (2015)	Assegurar a todos os docentes da educação básica.
	Garantir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	2024	Assegurar que todos os docentes da educação básica possuam.
16	Formar professores da educação básica, em nível de pós-graduação.	Até o último ano de vigência do PNE. (2024)	50% dos profissionais.
	Garantir a todos os profissionais de educação básica, formação continuada em sua área de formação.	2024	100% dos profissionais.
17	Equiparar o rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos profissionais com escolaridade equivalente.	Até o sexto ano de vigência do PNE (2020).	100% dos profissionais.
18	Assegurar a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial profissional nacional (PSPN).	Até 2 anos de vigência do PNE (2016).	100% dos profissionais.

Fonte: Brasil. Plano Nacional de Educação. (2014, p. 48-56).

No contexto do PNE, as metas deverão ser atingidas a partir de diferentes estratégias. Realizamos um recorte das estratégias das metas 15, 16, 17 e 18 relacionadas com a valorização docente.

Em relação à meta 15, que visa garantir uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação e ainda busca formação específica de nível superior a todos professores da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o PNE aponta as seguintes estratégias, em destaque:

1. realizar diagnósticos das necessidades de formação de profissionais da educação;
2. consolidar financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura e ampliar programa permanente de iniciação à docência;
3. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, quilombola, indígenas e educação especial;
4. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício. (BRASIL, 2014)

A meta 16 visa formar em nível de pós-graduação 50% – até o final do PNE – dos professores da educação básica e garantir a todos os docentes da educação básica formação continuada em sua área de formação. Suas principais estratégias são:

1. realizar o planejamento para dimensionamento da demanda por formação continuada;
2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica;
3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico

de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile;

4. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica. (BRASIL, 2014)

A meta 17 busca valorizar os professores do magistério das redes públicas de educação básica com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final de 2020. Para isto, o PNE apresenta as seguintes estratégias:

1. constituir fórum permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
2. implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica observados os critérios estabelecidos nas legislações relacionadas;
3. ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial profissional nacional. (BRASIL, 2014)

Por fim, temos a meta 18, que busca assegurar em 2016 a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, toma como referência o PSPN. Essa meta apresenta as seguintes estratégias:

- a. estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até 2017, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupan-

- tes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;
- b. implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório;
 - c. prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
 - d. considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (BRASIL, 2014)

Vimos, portanto, que a questão da valorização dos profissionais da educação é uma pauta importante e está presente no PNE. Em particular aos docentes do meio rural, identificamos apenas a meta 15, que busca uma implementação de programas de formação de docentes a fim de garantir a formação mínima estipulada neste PNE, e a meta 18, que tem o intuito de garantir o provimento de cargos efetivos, considerando as especificidades das escolas do campo.

Corroboramos com o que aponta o documento “Panorama da Educação do Campo”, sintetizando que as principais questões que afetam a educação do campo são: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;

a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da comunidade, em função dos períodos de safra. (INEP, 2007)

Portanto, é sabido que as condições de trabalho docente no meio rural encontram-se ainda mais precarizadas. Assim, a valorização docente para os profissionais que atuam no meio rural devem focar na formação inicial e continuada dos docentes, na remuneração e na implementação dos planos de carreira que consigam se adequar as especificidades do processo educativo nas escolas rurais.

Plano Estadual de Educação da Bahia e a valorização docente

Em âmbito estadual, encontramos o seguinte cenário sobre a valorização dos profissionais da educação no Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia correspondente ao decênio (2016-2026). (BAHIA, 2016)

A Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, aprovou o PEE da Bahia. Assim como o PNE, a CF e a LDB da Educação Nacional, o PEE da Bahia – artigo 2º inciso VIII – aponta para a valorização dos profissionais da educação enquanto uma diretriz orientadora.

Em consonância com o PNE, o PEE da Bahia apresenta 13 artigos, 20 metas e 247 estratégias distribuídas entre as metas. Em relação ao processo de valorização dos profissionais da educação, identificamos quatro metas (15, 16, 17 e 18) e suas respectivas estratégias.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das referidas metas do PEE em relação ao processo de valorização dos profissionais da educação.

Quadro 2 – Síntese das metas, prazos e abrangência do PEE da Bahia (2016-2026) em relação a valorização dos profissionais da educação

META	DESCRIÇÃO	PRAZO PARA CUMPRIMENTO	ABRANGÊNCIA
15	Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	—	Todos professores da educação básica.
16	Formar, em nível de Pós-Graduação.	Até o último ano de vigência do PEE (2026).	50% dos professores da educação básica.
	Garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	—	100% dos profissionais da educação básica.
17	Valorizar os docentes das redes públicas da Educação Básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada.	—	100% dos professores da rede pública.
18	Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	Até 2 anos de vigência do PEE (2018).	100% dos profissionais da educação básica pública.

Fonte: Bahia. Plano Estadual de Educação da Bahia (2016, p. 48-56).

Observamos que as metas 15, 16, 17 e 18 do PEE da Bahia apresentam consonância com as respectivas metas do PNE.

Em síntese, podemos analisar que as metas apontam para:

1. organizar uma política articulada de formação de professores, que no estado da Bahia se dará através do fortalecimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) visando formação em nível superior, curso de Licenciatura para todos os professores em suas respectivas áreas de atuação;
2. formar metade dos docentes do estado da Bahia em nível de pós-graduação, bem como proporcionar para todos os profissionais da educação formação em sua área de atuação;
3. valorizar os docentes da rede pública da educação básica do estado da Bahia garantindo planos de carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada;
4. garantir a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

Contudo, na meta 17 há uma diferença crucial de enfoque entre o PEE e o PNE. No documento nacional, determina-se como tarefa a equiparação do rendimento médio dos profissionais da educação básica ao dos profissionais com escolaridade equivalente. Já o documento do estado da Bahia não faz menção ao assunto, apenas aponta que assumirá a valorização dos docentes das redes públicas da educação básica em relação aos Planos de Carreira, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada.

Identificamos novamente um direcionamento do processo de valorização docente no PNE da Bahia de forma genérica e ampla, ou seja, não há referências específicas para os docentes que atuam em classes multisseriadas no meio rural.

O Quadro 3 analisa as estratégias de cada meta a fim de buscar elementos que contemple o processo de valorização no meio rural

Quadro 4 – Síntese das estratégias das metas 15, 16, 17 e 18 do PEE da BAHIA vinculadas ao processo de valorização dos profissionais da educação.

META	DESCRIÇÃO
15	<p>15.1) planejar a disponibilização de vagas em programas contínuos de aperfeiçoamento da docência para docentes do nível da Educação Básica, em quaisquer das modalidades;</p> <p>15.3) reprogramar, em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, as ações do Plano Estratégico de Formação de Profissionais do Magistério da Rede Pública de Educação Básica, de modo que assegure a formação em licenciatura a todos os professores, até o último ano de vigência deste PEE-BA;</p> <p>15.5) criar um banco de dados referente à necessidade de formação de docentes e não docentes, por nível de ensino, etapas e modalidades da educação, até o fim do primeiro ano de vigência desse PEE;</p> <p>15.10) fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, da educação de jovens e adultos, inclusive para privados de liberdade, considerando o ensino intercultural e bilíngue, a diversidade cultural, o desenvolvimento regional e as especificidades étnico-culturais e circunstanciais de cada comunidade ou de grupos;</p> <p>15.12) oferecer apoio técnico-pedagógico aos programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no Magistério da Educação Básica;</p> <p>15.14) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, no prazo de cinco anos de vigência do PEE-BA;</p> <p>15.16) promover programas de formação inicial e continuada dos profissionais e de todos os atores que atuam na educação prisional ou no atendimento socioeducativo.</p>
16	<p>16.1) realizar, até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, em regime de colaboração, o diagnóstico e o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada de professores da Educação Básica do Estado e dos Municípios, ficando o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente como núcleo para organizar o citado plano estratégico;</p> <p>16.2) instituir áreas prioritárias para a Política Estadual de Formação de Docentes da Educação Básica no âmbito da discussão estadual sobre a formação docente e as necessidades do Sistema Estadual de Ensino;</p> <p>16.4) articular, em colaboração entre o Estado, os Municípios e a União, a oferta especial de cursos de Pós-Graduação para a formação de professores de LIBRAS.</p>

META	DESCRIÇÃO
17	<p>17.1) Incentivar a implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação, com ênfase na prevenção de doenças decorrentes do trabalho, destacando as relacionadas com a saúde vocal, a saúde mental e os distúrbios osteomusculares;</p> <p>17.2) incluir, nos cursos de formação continuada de professores, a temática Educação para a Saúde, com foco na saúde do trabalhador da educação;</p> <p>17.3) observar os resultados do acompanhamento, a ser feito pela União, do avanço salarial dos profissionais da educação pública do Estado, considerando os indicadores apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, com a finalidade explícita da gestão da política salarial;</p> <p>17.4) articular, em conjunto com a União, a implementação de políticas de valorização dos profissionais do Magistério;</p> <p>17.5) estimular as redes públicas de Educação Básica para instituírem o acompanhamento pedagógico dos profissionais iniciantes</p>
18	<p>18.1) considerar as especificidades socioculturais das <i>escolas do campo</i> e das comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p> <p>18.2) implantar, no Estado, e recomendar às redes públicas municipais de Educação Básica o acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipes experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório;</p> <p>18.3) atender, no Estado, e recomendar aos Municípios e redes privadas de ensino que, nos Planos de Carreira dos profissionais da educação, constem indicações para incentivos resultantes de processos para formação continuada, com definições das prioridades para as licenças e padrões para a formalização desses incentivos, de modo associado ao aumento da proficiência dos estudantes, da permanência e da conclusão de escolaridade no tempo certo e ao final de cada etapa;</p> <p>18.5) promover o cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional.</p>

Fonte: Bahia. Plano Estadual de Educação (2016, p. 48-56).

Podemos destacar na meta 15 que o estado da Bahia promoverá ações e diálogos com Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de mapear as demandas e necessidades para organizar formação inicial e continuada, visando assegurar a formação em licenciatura a todos os professores e a formação continuada a todos os profissionais da educação.

Em destaque na meta 16 será a realização de diagnóstico para a demanda por formação continuada de professores da educação

básica instituindo áreas com prioridade para a Política Estadual de Formação de Docentes da Educação Básica. Em particular, nessa meta, destaca-se o oferecimento de cursos de pós-graduação para formação de professores da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Já na meta 17, o que nos chama atenção é o incentivo à política de atenção à saúde dos profissionais da educação, bem como a observação de resultados do avanço salarial dos profissionais da educação pública.

Por fim, a meta 18 nos aponta que irá considerar as especificidades socioculturais de escolas – campo, indígena, quilombola e tradicionais – para o provimento de cargos efetivos, assim como buscará a implantação do acompanhamento dos profissionais iniciantes através de profissionais experientes.

Sendo assim, identificamos aspectos semelhantes no plano estadual de educação da Bahia em relação aos docentes que atuam no território rural e em classes multisseriadas, novamente encontramos apenas a meta 15, que busca ampliar juntamente com as IES programas de formação inicial e continuada para a educação do campo, e a meta 18, que tem o intuito de garantir o provimento de cargos efetivos considerando as especificidades das escolas do campo.

Estatuto do Magistério do Estado da Bahia e os docentes que atuam no meio rural

A Lei nº 8.291, de 29 de maio de 2002, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Ensino Médio do estado da Bahia. O magistério público na Bahia é composto por dois cargos, o professor e o coordenador pedagógico.

Essa lei reforça em seu artigo 2º que o exercício do magistério se ancora no princípio do reconhecimento do valor do profissional de educação, asseguradas as condições dignas de trabalho e compatíveis com sua tarefa de educador. (BAHIA, 2002)

Na leitura da lei, identificamos que em todo o documento não há distinção entre docentes que atuam no meio rural ou em classes multisseriadas, ou seja, as disposições legais apresentadas no estatuto dizem respeito ao conjunto de docentes independentemente do local de atuação.

Contudo, identificamos, na seção IV, relacionada ao afastamento e as vantagens, apenas uma referência específica para os servidores que atuam em escolas de difícil acesso.

De acordo com o artigo 74 do referido estatuto do magistério,

O Professor e o Coordenador Pedagógico, mesmo no exercício de cargo comissionado do quadro do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, *que exerça as atribuições do seu cargo em Unidades Escolares situadas em localidades inóspitas, de difícil acesso, insalubre, insegura ou de precárias condições de vida, terá assegurado o direito à percepção de até 30% (trinta por cento) do vencimento básico do cargo ocupado, na forma determinada em regulamento.* (BAHIA, 2002, p. 22, grifo nosso)

O estatuto do magistério considera como áreas de difícil acesso as unidades escolares situadas:

Art.75 [...]

I - na capital do Estado ou na Região Metropolitana, e não dispuserem de linhas convencionais de transporte coletivo, ou

b) distarem mais de 2 Km dos corredores e vias de transporte coletivo;

II - no interior do Estado, as vilas e povoados distantes da sede do município, no mínimo, 10 Km;

III - em região que apenas permita o acesso parcial ou integralmente por via fluvial ou marítima. (BAHIA, 2002, p. 22)

Compreendemos que as unidades escolares do meio rural são, para a grande maioria dos docentes que nela atuam, unidades de

difícil acesso, garantindo, dessa forma, o recebimento desta vantagem na remuneração salarial. Entretanto, somente terão direito de receber essa vantagem aqueles professores que residirem em local diverso daquele onde tem exercício funcional.

Portanto, com as reflexões deste texto, fica evidenciado que o processo de valorização docente, que é uma pauta histórica da categoria docente, ainda deve permanecer na agenda de luta para que haja melhores condições de trabalhos para os docentes da educação básica no Brasil, sobretudo aqueles que atuam no meio rural.

A análise do arcabouço legal do Brasil nos mostra que houve avanços no que diz respeito a valorização docente no país, sobretudo com a implantação do PSPN e o estabelecimento de plano de carreira para os docentes.

Com base no PNE e no PEE, podemos afirmar que as metas 15, 16, 17 e 18 relacionam-se com a valorização docente, entretanto apenas as metas 15 e 18 apontam para questões voltadas ao meio rural.

Na análise do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, identificamos que há um acréscimo salarial correspondente a 30% do salário base para os docentes que atuam em estabelecimentos de ensino considerados de difícil acesso.

Portanto, reiteramos que o processo de valorização docente, em especial dos professores que atuam no meio rural, possa articular a formação – inicial e continuada –, a remuneração e as condições de trabalho com o intuito de garantir uma educação de qualidade.

2

RURALIDADE, SAÚDE E TRABALHO DOCENTE

As escolas multisseriadas são muito presentes nos espaços rurais – principalmente no Norte e no Nordeste – do país e se caracterizam pela presença de um(a) professor(a) que leciona a várias séries simultaneamente. Muitos(as) profissionais que atuam nesse contexto têm sua formação no curso de Pedagogia, que em grande parte negligencia a presença da multisseriação em contextos escolares e prioriza a formação pautada numa visão urbanocêntrica, levando o(a) professor(a) recém-formado a um esforço maior de adaptação a novos ambientes, realidades de ensino, práticas educativas singulares; como resultado, percebemos um quadro de exaustão física e emocional e sentimentos de desânimo.

Numa perspectiva histórica da educação brasileira, cabe destacar que:

No tratamento destinado às classes multisseriadas, tem prevalecido a política da extinção das escolas que as abrigam, através da política de nucleação escolar ou mesmo do transporte escolar, que tem deslocado grande contingente de alunos da roça para as escolas da cidade. Isso vem ocorrendo porque as classes multisseriadas têm sido representadas como sinônimo do atraso, do não moderno, do anômalo, de algo que precisa ser extinto para dar vez à modernização escolar nos territórios rurais. (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 324)

Quanto às condições de trabalho, há relatos de escassez de material didático-pedagógico, precariedade da infraestrutura dos prédios escolares, falta de políticas públicas no que diz respeito às singularidades dos contextos rurais, currículo desarticulado com a realidade local – universalização do contexto urbano –, sem contar com a depreciação das estradas e vias de acessos aos espaços escolares, ocasionando o encurtamento das horas em sala de aula e cansaço das crianças e professores(as).

No que se refere às condições de trabalho docente, além da pobreza material dessas escolas, notou-se um forte impacto de políticas de regulação (PAR, IDEB), que tem forçado o desenvolvimento de planejamentos de ensino sem nenhuma sensibilidade em escutar os professores e em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes nesses espaços. (SOUZA; SANTOS; PINHO; ARAÚJO, 2011, p. 160)

Nessas escolas, os(as) professores(as) estão a reinventar a pedagogia, transgredindo paradigmas, tecendo o trabalho real sob uma série de imprevistos causados pela pedagogia moderna, principalmente nos primeiros anos de docência em classes multisseriadas. Para Sousa (2015a, p. 13),

Trata-se de compreender que nem sempre a lógica da seriação consegue dar conta da dinâmica do processo de escolarização. Não é novidade que para algumas realidades – culturais, geográficas – essa forma de organização do ensino encontra-se limitada, ou até mesmo impedida. Como é o caso de muitas localidades rurais, onde a escola, por não conseguir reunir um número razoável de alunos na mesma série, forma turmas heterogêneas, tanto no que diz respeito à série, como a idade, que são denominadas de Classes Multisseriadas. Estas turmas têm historicamente existido apesar do abandono, preconceito, do silenciamento.

Temos, portanto, que enxergar o aspecto positivo dessa realidade escolar para então construirmos propostas legítimas de educação no contexto rural. Amiguinho afirma em relação às escolas e comunidades rurais, da região do Nordeste Alentejano, no Sul de Portugal, que:

Às perspectivas dominantes sobre estas pequenas estruturas escolares que lhes reservam os piores vaticínios, perante a anormalidade pedagógica que as caracterizaria, incapazes de desempenhar as funções para que a escola foi criada, contrapusemos uma orientação pela positiva. Ou seja, apoiada na convicção, suportada em investigações recentes, de que as consequências demográficas, económicas e políticas, da industrialização e da urbanização dos dois últimos séculos, não apagaram, como uma esponja, o ‘local’ rural. Admitimos, até, que terão reforçado o significado social da escola neste contexto. (AMIGUINHO, 2008, p. 13)

Ao dizer isso, Amiguinho (2008) nos faz refletir sobre o significado social da escola no contexto rural brasileiro. Tal reflexão nos conduz à compreensão sobre a multisseriação como meio para o atendimento da máxima do direito à educação, como é para boa parte do território rural brasileiro. Mas, para além disso, uma experiência de escola que nos convoca para a contextualização, para a percepção da heterogeneidade, para a diversidade.

Estudos realizados nas últimas décadas apontam para um repensar sobre a multisseriação, evidenciam os desdobramentos do silenciamento, abandono e preconceito. Faz, ainda, notar que os cursos de formação de professores não enxergam as classes multisseriadas, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma “anomalia” da educação escolar. Para Arroyo (2010, p. 10), “as escolas multisseriadas merecem outros olhares”, pois predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos:

[...] a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de

qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade.

Apesar desses imaginários, é fato que tratar de multisseriação no Brasil é colocar em cena a educação no meio rural. Conforme o Censo Escolar, quanto à organização das escolas de educação básica na área rural, 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. (INEP, 2005) Embora historicamente ela tenha ficado relegada a pouca atenção por parte do poder público, conformando a precarização. (FARIAS; ANTUNES, 2012, p. 121)

Nessa perspectiva, destacamos duas questões que têm sido bastante discutidas na produção do Grafho ao tratar de trabalho docente em classes multisseriadas. A primeira questão se refere à forma como essas classes são tratadas pelas secretarias de educação, pela gestão pública. Geralmente, a formação de classes multisseriadas se dá por conta do pequeno número de crianças em cada ano/série numa determinada comunidade, como bastante evidenciado nesses estudos. Assim, ao juntar essas crianças numa única turma a questão do acesso à educação se resolve sob a ótica contenção de recursos públicos. A multissérie, nessa perspectiva, não é considerada como um modelo de organização pedagógica, mas simplesmente como uma estratégia de oferta escolar.

Tomando como referência o texto “A existência de classes multisseriadas: razões socioeconômicas, territoriais e legais”, que integra o Caderno Temático 1 e compõe esta coleção, produzida por Souza e outros (2017), ressaltamos algumas condições que têm demarcado, historicamente, a criação da turma multisseriada:

1. dificuldades geográficas, demográficas ou materiais;
2. alternativa pedagógica ao modelo seriado;
3. opção pedagógica viável para a escolarização no meio rural.

Pensamos que esses aspectos podem ser vistos de maneira conjugada. Concordamos com a ideia de que o modelo multisseriado assumido como opção pedagógica se desvencilha da vertente segmentada da seriação para abrigar a vertente relacional. Esse pensamento nos conduz ao de uma reinvenção da escola multisseriada, no qual se torna indispensável um projeto de arquitetura, elaboração de materiais pedagógicos, criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o exercício da coletividade – espaços de criação como hortas, sementeiras, compostagem, peça teatral, música, dança, biblioteca, cinema etc. – e um projeto de formação em conformidade com essa proposta de reinvenção.

A segunda questão tem como cerne o trabalho pedagógico. Nos estudos realizados no Grafho, tem sido sinalizada a inexistência de uma proposta de trabalho pedagógico específica para o contexto multisseriada, já que foram observados ajustes pedagógicos do modelo seriado. Nisso reside um problema: a imposição da lógica seriada nesse contexto. O(a) professor(a) cuja formação escolar se deu sob a lógica seriada certamente conduzirá sua docência questionando a existência da multisseriação, não a sua formação, e desse ponto de vista, o certo é a organização seriada. No exercício de avançar sobre a percepção desse problema, elaboramos o texto “Trabalho docente em classes multisseriadas na contemporaneidade: resistências, incertezas e (re)invenção”.

Trata-se de um texto tecido com ênfase nas produções sobre multisseriação desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História oral (Grafho) vinculadas aos Projetos ‘Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil’ e ‘Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem’ (FAPESB e CNPq). Assim, no âmbito dessas produções, colocando em relevo as narrativas de professores (as) que exercem a docência em classes multisseriadas, constata-se a necessidade de uma reflexão com centralidade no debate sobre a relevância da multisseriação para a

expansão da escolarização no contexto escolar, especialmente nos territórios rurais e, dessa compreensão, outra necessidade, a de investimentos no que tange ao reconhecimento de uma pedagogia específica para esta forma de organização escolar. (SOUSA et al., 2017, p. 1)

Como um *continuum* desses estudos, emerge a compreensão sobre a necessária reinvenção da escola multisseriada, tendo como aspiração um projeto filosófico-pedagógico próprio. Para tanto, defendemos que a história de professores(as) de classes multisseriadas contempla os elementos essenciais para essa reinvenção. A narrativa docente, como dispositivo (auto)biográfico, apresenta um manancial de experiências pedagógicas, e através deste podemos identificar modos de docência que, por não serem prescritos, se perdem no tempo. Modos que apreendem no/do fazer docente. É como afirma a professora Agá, ao narrar que só se “aprende a trabalhar com o multisseriado ensinando” (SOUSA, 2015a, p. 13), já que na formação que teve antes de exercer a docência no contexto multissérie, nunca ouvira falar dessa modalidade de ensino.

Nesse exercício de colher narrativas no contexto multissérie e analisá-las, verificamos aflições, insatisfações, desistências, marcas que historicamente denunciam o mal-estar docente de professores(as) de classes multisseriadas. Professores(as) têm afirmado que os primeiros anos são marcados pelo medo, insegurança, pelo desconhecimento pedagógico, culminando com a decisão da transferência ou até mesmo do abandono. Sabemos que essas “marcas” são expressões sinalizadas na literatura da história da docência no contexto geral, entretanto há no âmbito da multissérie um maior grau de tensão devido ao próprio processo de negação e descaso no que tange às políticas públicas. O adoecimento, portanto, trata-se de uma dessas marcas registradas por docentes em suas narrativas sobre suas condições de trabalho.

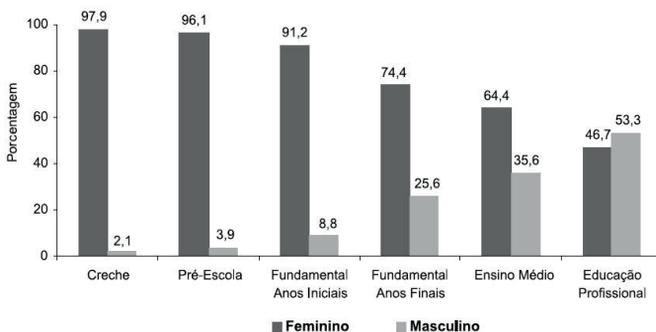
Cabe ressaltar que essas discussões e reflexões sobre educação em contextos rurais aumentaram significativamente nas últimas

décadas, ganhando enfoque nacional principalmente após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no ano de 2002. Surge nesse cenário a necessidade de pensar sobre a formação dos(as) profissionais que atuam nessas áreas e suas condições de trabalho como conduto de adoecimento docente.

Trabalho docente em contexto multissérie: gênero, formação e processos de adoecimento.

Em relação aos docentes que trabalham na educação básica, observa-se a presença maciça de profissionais do sexo feminino, sobretudo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O quadro da feminização docente se inicia no século passado, justificada inicialmente pela dimensão simbólica do cuidar, atividade associada às mulheres, o que torna, hoje, uma profissão exercida expressivamente por esse público, como mostra os dados do Censo do Professor, de 2007:

Figura 1 – Professores das Etapa da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007



Fonte: INEP. MEC. p. 21.

Com base nos dados apresentados, pode-se afirmar que mesmo depois de um século, a presença feminina ainda é muito

expressiva no magistério, o que contribuiu para reforçar a imagem de que ensinar é uma atividade primordialmente feminina, mesmo registrando significativa queda de docentes mulheres no ensino médio e na educação profissional. A luta pelo reconhecimento da profissionalização da atividade docente e melhores condições de trabalho, principalmente em áreas rurais, tem levado professores a um quadro de adoecimento caracterizado por casos de estresse, depressão e outros agravos emocionais, ansiedade e apatia. Há registros, devido à quantidade excessiva de alunos justificada pelo contexto multisseriê, de problemas vocais – rouquidão, dores de garganta e perda da voz –, além do aumento de casos de absenteísmo docente – ausência de professores nas escolas.

Destaca-se como fator de adoecimento dos professores de contextos multisseriês – e em todo quadro educacional em geral – o excesso de responsabilidade para realização da tarefa, um protagonismo que relega a participação da comunidade discente, família e setores da escola no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Caldas (2012, p. 435), as características do trabalho educativo e suas possibilidades de realização passam a ser vistas a partir da figura do professor, entendido como sujeito particular.

O investimento em programas de formação contribuiria com os professores, uma vez que, ao perceber o contexto pedagógico no qual estão inseridos, poderiam debater sobre o currículo escolar das classes multisseriadas, compreender historicamente a importância dessa realidade como forma de escolarização de contextos rurais e, principalmente, envolver a comunidade escolar no processo de ensino e desconstrução da imagem de lugar do “não saber” da multisseriê.

Sobre as questões tematizadas, compreendemos que as classes multisseriadas, ao oferecer infraestrutura adequada, currículo voltado para as especificidades locais, condições de trabalho docente alinhadas às políticas públicas que ofereçam formação e especialização de professores para essa área, apresenta-se como

possibilidade de enfrentamento das dificuldades do contexto multisseriada, tornando possível o desenvolvimento de um ensino de qualidade que possa suprir as necessidades da educação em contextos rurais.

Narrativas de doença de professoras de classes multisseriadas

Não podemos falar de saúde de professoras de classes multisseriadas sem fazer menção ao que acontece no contexto multisseriada, sem considerar a realidade sob a ótica docente. Para tanto, recorremos a alguns textos relacionados à pesquisa “Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano” (SOUSA, 2015b), vinculada ao Projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, que conta com financiamento da Fapesb e do CNPq, desenvolvido pelo Grafho, os quais tem como cerne de discussão a narrativa docente sobre condições de trabalho em contexto multisseriada: “Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos” (SOUZA; SOUSA, 2015), publicado na revista *Currículo sem Fronteiras*; “Como vai a saúde, professora?: condições de trabalho docente no contexto da multisseriada” (SOUSA; SOUZA, 2017), apresentado no Colóquio de Educação Básica e Diversidade; “Conversas com mulheres: trabalho docente e saúde de professoras de classes multisseriadas em espaços rurais”,¹ apresentado no Seminário Internacional da Red Estrado.

As narrativas das professoras² que colaboraram com a referida pesquisa deflagraram um quadro de adoecimento docente no contexto investigado, colocando em relevo relações existentes

1 “Conversaciones con mujeres: trabajo docente y salud de profesoras con grupos multigrado en territorios rurales”. (SOUZA; SOUSA, 2016)

2 Os nomes apresentados são fictícios.

entre condições de saúde e suas condições de trabalho docente. Selecionamos, portanto, alguns excertos para ilustrar essa constatação: “Eu tenho um problema de saúde, [...] o médico [...] disse que eu tinha de me encostar, porque do problema de coluna e outras coisinhas mais, agora estou com LER, artrose, e tantas coisas”. (Entrevista Narrativa de Carolina, 2014, p. 25-26); “[...] faço um tratamento com [...] a neurologista por conta de muitos problemas de dor de cabeça [...] Nada grave, porém, essa questão da ansiedade” (Entrevista Narrativa de Janaína, 2014, p. 6-7); “Eu tenho problema de pressão e tem vez que eu me sinto mal [...]” (Entrevista Narrativa de Jéssica, 2014, p. 8); “[...] Muitas vezes minha voz foge, já passei pelo médico várias vezes, mas até aqui não desisti. Estou com problema também de audição que já tem 4 anos [...]” (Entrevista Narrativa de Raíssa, 2014, p. 7); “Cansa, estressa. [...] requer muito esforço, [...] esse esforço pode nos prejudicar [...] a mente da gente fica assim buscando alternativa [...]” (Entrevista Narrativa de Eduarda, 2014, p. 18); “[...] depois de tanta dificuldade, [...] eu vivo trabalhando doente. Eu tenho esfriado um pouco, esfriado um pouco [...]”. (Entrevista Narrativa de Damiana, p. 6-7)

Desse modo, refletindo sobre o que dizem acerca dos processos de adoecimento, mais especificamente sobre suas condições de saúde, entendemos a importância de ampliar esse debate considerando que o adoecimento gera consequências à vida pessoal e profissional. No caso em questão, estamos falando de profissionais que são responsáveis pela formação de crianças em espaços rurais, em municípios que ainda não possuem uma reserva de professores para suprir as ausências causadas pelo acometimento de doença. Destarte, quando precisam faltar, as crianças ficam sem aula. Muitos(as) professores(as) vão para a sala de aula mesmo não se sentindo bem, para evitar essa situação. Outra ocorrência que merece destaque é o fato de alguns profissionais da educação optarem por continuar no exercício da docência para não sofrer redução salarial, como informa uma diretora de ensino municipal:

[...] *Há um grande número de professores que apresentam atestados durante o ano letivo, embora não haja um número significativo de professores afastados para tratamento de saúde. Eles relutam muito em dar entrada no INSS e virem a perder as vantagens adquiridas, durante o período de licença médica.* (Diretora de Valença, out. 2016)

Algumas doenças realmente não levam ao afastamento da sala de aula, contudo precisam ser tratadas. Quando de natureza crônica, é importante compreender as causas dos sintomas para que, na medida do possível, possa administrar/conviver com a doença. De acordo aos excertos das narrativas destacados, os problemas de saúde que as professoras apresentaram foram: estresse, dor de cabeça, pressão alta, problema de coluna, problema de audição e de voz, Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e artrose. Entendemos, por meio de estudos nas áreas de saúde e psicologia, que é possível evitar ou minimizar sintomas relacionados a esses problemas. No caso da professora Raíssa, a Secretaria de Educação entendeu com base em diagnósticos médicos que cabia tirá-la de sala de aula. Houve uma tentativa de fazer desvio de função, porém ela implorou para continuar no exercício docente e ficou.

Estamos de acordo de que as condições de trabalho docente é um dos pontos nevrálgicos quando a discussão é a saúde docente. Não podemos desconsiderar outros aspectos como as atividades que realizam além da profissão docente, a exemplo das que são efetivadas na esfera doméstica. De qualquer modo, faz-se necessário compreender que o par vida-profissão não pode ser vista sem atentar para suas interconexões. A sobrecarga sentida por muitas professoras se relaciona com a trama de vida-profissão numa sociedade marcada pelas desigualdades – de gênero, racial, social.

Há ainda nessa realidade do contexto multissérie no espaço rural situações que demandam o afastamento dessas professoras da rotina familiar durante a semana, no que tange à docência em escolas localizadas em comunidades de difícil acesso. Desse modo, “algumas professoras entrevistadas vivem o drama de afastar-se

de seus filhos, de não acompanhar a vida escolar dos mesmos, o que foi observado com maior ênfase nas narrativas de Carolina”³ (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 4) Ao analisarmos essas narrativas docentes, averiguamos o seguinte:

Adoecimento mental e físico é ressaltado por essas mulheres. As dores que narram sobre suas frustrações não deixam dúvidas sobre os riscos à saúde, com os quais convivem cotidianamente. Esse conjunto de obrigações rouba delas o tempo de *cuidado de si*. Tempo para ir ao médico, tempo para diversão, tempo para o descanso. Além da falta de tempo, há geralmente pouca condição financeira para os cuidados que o corpo e a mente exigem. (SOUSA; SOUZA, 2017, p. 456)

O problema existe e preocupa. Muitos(as) professores(as) trabalham 60, 80 ou mais horas para obter um salário que considere minimamente digno. Quando nos referimos às professoras das escolas do meio rural, notamos que o exercício doméstico, com a realização de atividades com filhos, organização da casa, e até mesmo com tarefas de cuidado com o esposo, ocupa parte significativa do tempo dessas mulheres. Dormem muito tarde e/ou acordam bem cedo para deixar tudo organizado em casa antes de ir para a escola, um ritual diário. O trabalho docente ocupa parte do tempo dessas professoras fora da escola, especialmente no espaço doméstico. Esta constatação foi demarcada por Souza e Sousa (2015, p. 400):

É sabido que a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas, ao que tudo indica, há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando

3 “algunas profesoras entrevistadas viven el drama de apartarse de sus hijos, de no acompañar la vida escolar de los mismos, lo que fue observado con mayor énfasis en las narrativas de Carolina”. (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 4)

que o planejamento de rotinas, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional.

Esse excesso de atividades pedagógicas e domésticas implica numa diminuição de tempo para o cuidado de si e aumentam o risco de adoecimento. Entendemos, portanto, que a questão de gênero “não pode ser negada ou colocada em segundo plano quando tratamos de saúde docente, trata-se de uma categoria importante para a compreensão do âmbito social (estado civil, fonte de ingresso econômico, responsabilidade econômica no lar, cargas familiares)”. (SOUSA; SOUZA, 2017, p. 459) Há neste posicionamento a defesa por melhores salários, para que possam com o exercício da profissão remunerar outros(as) atores sociais – empregadas domésticas, por exemplo – para assumir algumas das funções – preparar as refeições, limpar/arrumar a casa, lavar/passar/dobrar roupas, por exemplo – que desempenham no exercício doméstico. O salário é, portanto, um dos aspectos de maior importância quando discutimos sobre condições de trabalho docente. E, sem dúvidas, quando nos referimos às condições de saúde, este aspecto é condição *sine qua non*, tanto no que tange à prevenção quanto ao tratamento. Por enquanto, essas mulheres-professoras vão se doando aos outros, vão compartilhando seus tempos com a família e a comunidade, abrindo mão do tempo para si para cumprir suas funções tanto no âmbito familiar quanto no profissional, driblando as doenças, desafiando a própria arte do viver.

3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RURAIS E NARRATIVAS DOCENTES:

Letramentos na perspectiva de projetos didáticos

No âmbito dos estudos sobre ruralidades, letramento e formação docente realizados pelo Grafho, objetivamos tematizar representações de professores de escolas rurais, do ensino fundamental I, sobre as próprias práticas pedagógicas, a partir da análise interpretativa de nove relatos pedagógicos, tendo como campo empírico o território rural do município de Iraquara, na Chapada Diamantina, Bahia, e como coautores, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, com percursos de escolarização em instituições rurais.⁴ Nesse sentido, inscreve-se no panorama intergeracional de investigações que tomam as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, de modo que adota o ateliê biográfico rural como dispositivo de investigação-ação-formação e como política de sentidos (SOUZA, 2014) para a formação de professores. Apreende, assim, tempos, saberes e práticas de letramentos em escolas rurais na relação com projetos didáticos.

4 As análises aqui apresentadas sistematizam reflexões desenvolvidas por Ribeiro (2014). São coautores da pesquisa o professor Adriano Sá Teles da Silva e as professoras Ana Lúcia Oliveira Sousa, Antônia Ribeiro dos Anjos, Eliete Teles dos Santos, Ilzalúcia Vieira de Oliveira, Izalda Maria Evangelista Barauna, Janete Emília Dourado Santos, Maisa Rodrigues da Silva, Marilourdes Vieira de Oliveira, Sonia Lima, Zélia Teresa Pereira e Wilma Maria Ferreira de Souza.

As narrativas dos professores, nesse estudo, são acionadas como “[...] Representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação, a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”. (CHARTIER, 1994, p. 104) Nesse sentido, a investigação inscreve-se em um campo de lutas ao modo analisado por Roger Chartier (2002, p. 17), ao afirmar que:

Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.

Ao definirmos os territórios rurais como campo empírico da pesquisa, foi possível observar singularidades das lutas de representações a que se refere o autor, quando já está no jogo o silenciamento como forma de apagamento dos povos rurais. Como “as representações são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam” (CHARTIER, 1994, p. 17), a escuta a esses professores pode insurgir como uma pequena revolução epistemológica, ao conspirar em favor da irrupção de uma contra memória.

Esse texto sugere pensar a educação a partir do sentido e da experiência. (LARROSA, 2002) No início da pesquisa de campo, os professores recorrentemente questionavam se o que tinham para dizer era mesmo importante. Retomamos essa cena pela mirada de Larrosa (2002), que, ao debater os usos modernos da palavra “experiência”, adverte que é preciso dar-lhe certa dignidade e legitimidade, “Porque como vocês sabem, a experiência tem sido menosprezada tanto na racionalidade clássica como na racionalidade

moderna, tanto na filosofia como na ciência”⁵. Esse entendimento da experiência como conhecimento inferior parece atravessar fortemente as representações de docentes de modo geral.

Não ter a palavra para falar sobre a vida, suas intercorrências, felicidades e infelicidades parece caótico. Na verdade, parece ser a falta de sentido a geradora da ausência de palavras e, sem essa elaboração, o conhecimento do professor não poderá ser transmitido. (LARROSA, 2002) Encontramos também em Josso (2004) a defesa pela biografização que se funda pela posse da palavra para dizer da vida e inventá-la ao melhor modo, frente a possíveis projetos e visões de futuro.

A autora diferencia vivência de experiência, pois, ainda que toda experiência seja uma vivência, nem toda vivência transforma-se em experiência. Isso só acontece “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (JOSSO, 2004, p. 48) Compreende a experiência como uma vivência carregada de sentidos, nos quais se constituem os pilares para as recordações – referência que podem vir a se constituir em experiências formadoras.

Apegamo-nos ainda ao entendimento de que a narração não pode mudar os fatos, mas pode alterar interpretações e lugares ocupados pelo sujeito (PASSEGGI, 2011) para, finalmente, fundar pressupostos dessa investigação sobre representações de professores alfabetizadores, mediadas por dispositivos narrativos. Esse processo de criação de uma versão sobre o próprio trabalho realizado na sala de aula requer interrogar as próprias representações, escolhas e não escolhas, as ambiguidades, que constituem as recordações-referências, as quais possuem uma dimensão objetiva e subjetiva, visível e invisível. (JOSSO, 2004)

5 “Porque, como ustedes saben, la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia”. (LARROSA, 2002, p. 3)

Assumimos como pressuposto o professor como ator biográfico de sua própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2008), a partir do momento em que arrisca reinventar, construir representações sobre si, sobre o seu trabalho e sobre a sua profissão. O campo empírico dá sinais dessa confluência teórico-metodológica forjada por Larrosa (2002, Josso (2004) e Passeggi (2011), anunciada pelas vozes das professoras ao refletirem sobre como aprendem a profissão no ateliê biográfico. Janete anuncia, de pronto, que *“nas turmas multisseriadas é muito difícil atender as necessidades de cada turma e o que mais nos dá segurança é a experiência adquirida com o passar do tempo”*. Já Ilzalúcia afirma que *“mostrar uma experiência da gente, acho que isto é muito importante, mostrar uma experiência que a gente fez na sala e que deu certo”*. Ana, por sua vez, corrobora com essa ideia da colega, mas acrescenta que *“você compartilha as experiências que deram certo até certo ponto, porque às vezes uma coisa que deu certo na sala dela pode não dar na minha, mas de repente você pode adequar pra fazer dar certo na sua sala”*.

Para contar essas histórias pedagógicas consubstanciadas no letramento emancipatório,⁶ organizamos o texto em três tempos entrelaçados. No primeiro, *“Álbuns de escolas rurais: os relatos pedagógicos”*, caracterizamos, de modo geral, os relatos e tomamos como dimensões basilares das práticas pedagógicas, a prática educativa como trabalho colaborativo, a comunidade-escola rural e projetos como tecnologias de letramento. No segundo, *“Retratos de escolas rurais e tramas de letramentos”*, analisamos as propostas

6 Categoria emergente da pesquisa, funda-se no conceito de emancipação (FREIRE, 1992, 1996) e no de irrupções bem sucedidas (HEBRARD, 2011) para referir-se a práticas de leitura e de escrita, no âmbito dos usos sócio culturais, que cumprem a função de aportar a construção de algum conhecimento prudente (SANTOS, 2007) na relação com experiências significativas, ao tempo em que os deslocam acadêmica e existencialmente. São práticas que se situam para além do simples fenômeno de conformação cultural. (HEBRARD, 2011) *“De nada serve ter aprendido a ler, e ler bem, se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo”*. (HEBRARD, 2011, p. 44)

didáticas em duas entradas integradas – projetos de letramento literário e de investigação – para tematizar especificidades dos arranjos didáticos, a partir da intervenção docente e das aprendizagens dos estudantes.

Na perspectiva do letramento emancipatório, discutimos modos como práticas pedagógicas inovadoras, no cotidiano escolar, são construídas pelos professores, a partir de projetos de letramento e redes de sociabilidade.

Álbuns da educação rural: os relatos pedagógicos

Na sala do ateliê biográfico de pesquisa, 12 professores de escolas rurais do município de Iraquara reinventaram cenas pedagógicas de letramento. Os docentes tomaram a palavra para dizerem de experiências docentes significativas por meio da produção de relatos pedagógicos. Essa produção foi realizada de modo colaborativo em sessões individuais, rodas de apreciação e revisões entre pares com a existência de um leitor presumido, haja vista o projeto de publicação dos relatos em formato de livro, o que animou e regulou as sessões de escrita.

Ao longo de oito meses, os professores lançaram mão de estratégias de ativação da memória, por meio de narrativas orais e pesquisas em documentos escolares, e, subvertendo a tradicional solidão e dimensão privada do trabalho docente, escreveram relatos pedagógicos. Nesse enquadre, importa menos o que os docentes realizaram efetivamente na sala de aula e mais as representações que eles têm desse trabalho e como as forjam, tendo em vista modos de ensino em termos de um conjunto de *habitus*⁷ e de aprendizagem

7 Apreende-se o conceito de *habitus* a partir de Bourdieu (2012, p. 62), ao afirmar que “*habitus* não é um destino; em vez de um *fatum* – de acordo com a afirmação que me é atribuída –, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências [...] O *habitus* – por ser um sistema de virtualidade – só se revela em referência a uma situação. Contrariamente

da leitura e da escrita, no âmbito de processos de explicitação de saberes, de objetivação de saberes subjetivados. O Quadro 4 caracteriza os nove relatos pedagógicos⁸ produzidos no ateliê biográfico.

Quadro 4 – Caracterização dos relatos pedagógicos

PROFESSOR	SÉRIE / ANO	RELATO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
Adriano Sá Teles	5º ano 2011	Projeto “Conhecendo as belezas da Chapada”.	Estudo sobre aspectos histórico, cultural e econômico da região da Chapada Diamantina. Aborda a seleção de fontes de estudo, estudo de textos, pesquisa de campo e produção de textos expositivos. Evidencia relações entre letramento e conhecimento do território rural e cidadania.
Ana Lúcia Oliveira	4º ano 2012	Projeto “Conte mais um – contos de esperteza”	Proposta de reescrita de contos de esperteza, visando ao ensino e aprendizagem de comportamentos leitores e escritores vinculados ao planejamento, textualização e revisão textual. Coloca em relevo o letramento literário na perspectiva da produção textual, leitura e análise linguística.
Antonia Ribeiro dos Anjos	Multisseriada 2012	Projeto “Aprendendo sobre as frutas nativas da região”	Estudo sobre frutas nativas da região em consonância com a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatou de estudo de textos, entrevistas, pesquisa de campo e produção de texto expositivo. Evidencia relações entre letramento e consciência ecológica.

às afirmações que me são atribuídas, é na relação com determinada situação que o habitus produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas”.

- 8 Os professores, no primeiro momento, listaram individualmente três propostas didáticas já realizadas por eles, cuja qualidade pedagógica justificaria a publicação de tais trabalhos para a comunidade educativa. No segundo momento, selecionaram uma delas para a produção do relato pedagógico, como organizado no Quadro 4.

PROFESSOR	SÉRIE / ANO	RELATO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
Eliete Teles	4º ano 2012	Projeto “Contos de assombração”	Proposta de reescrita de contos de esperteza, visando ao ensino e aprendizagem de comportamentos leitores e escritores vinculados ao planejamento, textualização e revisão textual. Coloca em relevo o letramento literário na perspectiva da produção textual, leitura e análise linguística.
Ilzalúcia	4º ano 2012	Projeto “Resgate histórico do Riacho do Mel”	Estudo sobre objetos antigos da comunidade, articulando conhecimentos de História e Língua Portuguesa, com focalização nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Destaca a importância de resgatar valores históricos culturais da comunidade local. Evidencia relações entre letramento, consciência histórica e identidade.
Janete Emília Dourado Santos	Multisseriada 2012	Projeto “É nossa cultura e eu não há conheço – as mini fábricas de Iraquara”	Estudo sobre atividades econômicas da região – cultivos da cana, da mandioca e do sisal – e suas respectivas fábricas, destacando a importância dessas culturas na história da comunidade, entrelaçado com as aprendizagens das práticas de leitura e escrita. Evidencia relações entre letramento, economia e cultura local.
Maísa Silva	Alfabetização 2010	Projeto “Fábulas” -	Apreciação de fábulas visando à apresentação teatral. Tem em vista viabilizar o processo de alfabetização de crianças pré-alfabéticas, considerando a construção do sistema de escrita e apropriação da linguagem que se escreve. Enfatiza relações entre alfabetização e infância
Marilourdes de Oliveira	3º ano	Projeto “Aprendendo com a cultura afro- brasileira”	Projeto de investigação sobre a cultura afro-descendente, que articula o ensino e a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade, explicita questões relativas ao letramento, subjetividades e identidades de crianças.

PROFESSOR	SÉRIE / ANO	RELATO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO
Zélia Tereza	1º ano 2012	Projeto: “Sessões simultâneas de leitura”	Proposta de formação de leitor literário por meio da escuta de textos literários em sessões simultâneas de leitura, em salas diferentes. Envolve a realização de comportamentos leitores de apreciação e indicação literária. Aborda o letramento literário em redes de sociabilidade na escola.

Fonte: Elaborado pelos autores, p. 190.

Esse quadro apresenta um portfólio singular de práticas pedagógicas ao comunicar tecnologias para formar leitores e escritores, sob as perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As propostas didáticas descritas foram realizadas em um tempo médio de três meses, entre os anos de 2010, 2011 e 2012. Do conjunto dos relatos, dois foram desenvolvidos em classes multisseriadas e sete em classes seriadas.

Passamos a sintetizar um panorama geral de tais práticas considerando a organização das classes e dimensões do trabalho pedagógico. Organizamos tais propostas em dois grupos, tendo em vista os propósitos sociais e as modalidades de leitura e de escrita em funcionamento: projetos literários e projetos de investigação.

No primeiro grupo, situam-se os projetos “Fábulas, sessões simultâneas de leitura”, “Conte mais um – contos de esperteza” e “Contos de assombração”. Esses trabalhos focalizam a apreciação literária em redes de sociabilidade e a produção de reescritas de histórias conhecidas. Enquanto a proposta com fábulas e as sessões simultâneas de leitura destinam-se a alunos na etapa inicial da alfabetização, as demais foram realizadas em classes alfabéticas, cujos alunos possuem níveis de letramento variados.

Redes de sociabilidade em torno dos livros de literatura são construídas nessas classes, favorecendo aos alunos a inscrição em uma cultura universal por meio da literatura, como defende Hébrard

(2001, p. 162, grifo do autor): “grandes textos como *Pinóquio*, *Alice no país das maravilhas*, e mesmo outros textos de nosso tempo, todos são grandes textos na cultura universal”. No conjunto dos dados, é no seio dos projetos literários que a premissa da escola em torno de bibliotecas melhor se delineia. De um lado, as professoras Ana, Eliete, Zélia e Maísa, encantadas com os livros e atuando com uma forte intencionalidade pedagógica, do outro, alunos presenciando e atuando no papel de leitores e escritores, tendo em vista a publicação de livros de contos e a dramatização de fábulas preferidas para as famílias.

No âmbito dessas práticas sociais, os eventos de letramento são inúmeros, a exemplo de ler e escrever para apreciar e desenvolver preferências leitoras, para ampliar repertórios de autores e obras, para conhecer o gênero e produzir versões, para escolher títulos e recomendá-los a outros autores, para memorizar textos a serem dramatizados, para ler para uma audiência. Para sintetizar aspectos didáticos constitutivos dessas propostas, tomamos reflexões de Hébrard (2010, p. 6) sobre alfabetização e letramento, ao afirmar que:

Para compreender um livro é preciso ter familiaridade com a língua que ele utiliza (ela tem poucas coisas em comum com a língua da vida cotidiana), é preciso também ter familiaridade com o universo do qual ele fala... É por intermédio da literatura que se forma o leitor, bem antes que ele saiba ler. As classes médias sabem disso. Elas formam seus filhos para a leitura desde a mais tenra idade, lendo para eles, em voz alta, livros. Quando essas crianças chegam à escola e aprendem a ler, descobrem, de repente, que podem reencontrar nos livros histórias que eram lidas para elas. É um poder extraordinário.

No âmbito dos projetos de letramento, por meio de suas práticas, as professoras depõem em favor desse currículo delineado pelo autor.

No segundo grupo, inscrevem-se os projetos “Conhecendo as belezas da Chapada”, “Aprendendo sobre as frutas nativas da região”, “Resgate histórico do Riacho do Mel Projeto”, “É nossa cultura

e eu não a conheço – as minifábricas de Iraquara” e “Aprendendo com a cultura afro-brasileira”. Estes propõem investigações sobre temáticas atuais, vinculadas às áreas de Ciências Sociais,⁹ Ciências da Natureza¹⁰ e temas transversais¹¹ indexalizados à cultura do território rural, de modo que assumem como conteúdos práticas de linguagem em contexto de estudo, considerando o acesso a fontes de informação, o tratamento e reelaboração da informação, socialização de conhecimentos e posicionamento crítico.

Os projetos de investigação se organizam em torno da pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), a exemplo do que Antonia compartilha no excerto da narrativa abaixo, para marcar sentidos e significados de trabalhos dessa natureza:

Entretanto, uma pergunta não queria se calar. Onde estão as frutas nativas que eram tão aproveitadas pelos nossos antepassados? Cadê o mandacaru, o gravatá, o incó, a melancia-da-praia, o juá, o araçá, o umbu, a guabiraba, a mangaba, o licuri e o mamãozinho? Com a perspectiva de responder estas questões é que pensamos em levar essa demanda também para sala de aula, para que os nossos alunos entrem também nessa discussão. (Antonia, Ateliê, 2014)

A partir de problemáticas da cultura territorial de natureza planetária, como as citadas pela docente, cenas de ensino e de aprendizagem centradas na leitura e escrita de textos informativos, para os quais foi preciso tomar notas de textos escritos e orais, pesquisar, realizar entrevistas, são protagonizadas pela professora e seus alunos. As palavras de Adriano, no excerto abaixo, revelam

-
- 9 Estudo sobre a cultura afrodescendente, sobre objetos antigos e sobre aspectos históricos de Chapada Diamantina.
 - 10 Estudo sobre as plantas nativas e a cultura local e sobre a minifábricas de Iraquara.
 - 11 Todas as temáticas se inscrevem nos eixos de conteúdos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, Geografia e Ciências, além dos Temas Transversais (1999).

esse prisma didático que articula, no conjunto dos relatos, leitura, escrita, oralidade, no eixo da cidadania.

Outro aspecto importante que me levou ao desenvolvimento desse projeto foi a busca do resgate histórico, cultural e econômico da região da Chapada Diamantina. Com isso, construí o projeto 'Conhecendo as belezas da Chapada'. O trabalho com os alunos do quinto ano, voltado para o estudo sobre as características da região, fez com que eles ficassem mais estimulados para aprofundar conhecimentos relativos à comunidade local (Chapada Diamantina). O bom de tudo isso é que, enquanto apreciavam esses conhecimentos, aprendiam também a ler e produzir textos, enfatizando a compreensão das entrelinhas dos textos propostos. (Adriano, Ateliê, 2014)

Ganha relevo, nessa reflexão do professor, o esforço feito na direção de realizar práticas de letramento em função da construção de algum conhecimento prudente, capaz de melhorar a inserção cultural e social dos alunos em seus lugares de origem, dimensão presente em todos os projetos de investigação do *corpus* da pesquisa. Por fim, é obrigatório apreender a força da visão metadisciplinar (ZABALA, 2002), subjacente a essas práticas, bem como a existência de uma postura interdisciplinar dos professores no recorte metodológico do trabalho, embora se note, no conjunto dos dados, a ausência de explicitação de saberes específicos do currículo de História, Geografia e Ciências.

Nessa direção, no excerto da narrativa abaixo, Janete descreve cenas pedagógicas do estudo sobre o sisal no âmbito do projeto de investigação sobre as minifábricas de Iraquara, e reflete sobre as tramas de conhecimentos enoveladas nessa prática pedagógica:

A segunda etapa do projeto foi o estudo do Sisal. Fizeram um registro do estudo do sisal, porém visitamos apenas um motor de Sisal e entrevistamos alguns produtores. Um deles relatou: A vida no sisal é dura, trabalha no mato correndo perigo de ser morrido por cobras, sofrendo muito pra ganhar pouco, pois a fibra bruta é muito barata na nossa região, o lucro todo fica para a cidade de

Valente, onde fica a bateadeira da fibra. Só trabalha no sisal quem não tem outro emprego e trabalha porque não tem outro jeito.

Os alunos ouviram com admiração e registraram tudo que viam e ouviam. Vale ressaltar que dos dezenove alunos apenas dois conheciam a cultura do sisal. Para os demais tudo era novidade. As crianças ficaram admiradas com o depoimento do produtor, pois não tinham conhecimento das dificuldades enfrentadas por eles. Posso afirmar que das três culturas estudadas o sisal foi a que mais surpreendeu os alunos, isso foi visível na produção das crianças. Eles demonstraram o encanto pela origem do sisal, pelos derivados como bebidas, produtos farmacêuticos, bolsas, tapetes, vários outros artesanatos, vida útil de oito anos, capacidade de se reflorescer por si só, valorização do produto no mercado.

Com as informações adquiridas nos estudos do sisal, fomos para sala planejar como seria a produção, quais as informações que fariam parte do texto e por em prática o que aprenderam na revisão do último texto. (Janete, Ateliê, 2014)

Reflexões sobre o desencanto do trabalhador rural, açoitado pelo regime do capital, o encantamento diante do conhecimento sobre a produção sisaleira e o desenvolvimento de comportamentos de leitores e escritores para estudar, na vertente de fontes orais e escrita, parecem conformar uma prática curricular integrada, haja vista entrelaçamentos de conhecimentos de Língua Portuguesa, História e Ciências.

Do ponto de vista das concepções de leitura e de escrita subjacentes a tais propostas pedagógicas, a partir do que reflete Janete, evidenciam-se compreensões e percepções que transgridem a natureza instrumental, instituída pelas práticas tradicionais, reveladas nas memórias de letramento dos docentes. Nesses cenários pedagógicos, ler e escrever são, sobretudo, conhecimentos de natureza política, na qual inscrevem a necessária dimensão social e cognitiva de tais práticas.

Como em uma bricolagem, os conhecimentos cotidiano, científico e escolar se combinam para conformar pilares nos quais se sustentam o ensino e a aprendizagem de práticas socioculturais

de leitura, escrita e oralidade. Emergem desses arranjos imagens de escolas rurais centradas na aprendizagem (e no ensino). Nessa direção, o trabalho escolar e a relação escola comunidade se destacam como dimensões recriadas por/nessas práticas pedagógicas.

A prática educativa como trabalho colaborativo

Em contraposição a práticas da tradição pedagógica clássica que preconiza a atuação de professores solitários, as narrativas docentes destacam a importância do trabalho entre pares, com a direção escolar, com os pais e com a comunidade em geral, em prol da educação rural.

O trabalho colaborativo no interior da escola é revelado nos movimentos dos professores para colocarem em marcha as propostas didáticas já apresentadas. Zélia se articula com uma professora da 2^o série para realizar as sessões simultâneas de leitura; Marilourdes conta com o apoio do professor de História para selecionar livros e com a diretora para a aquisição das obras, tendo em vista a realização do projeto de estudo sobre a cultura afrodescendente; Maísa, em parceria com a coordenadora pedagógica, elabora o projeto fábulas. Nas representações da professora Marilourdes, essa dimensão é explicitada como aspecto positivo do projeto “Aprendendo com a cultura afrodescendente”, no excerto da narrativa abaixo:

O apoio da direção da escola e dos colegas de trabalho, como o professor de capoeira, foram muito importantes. Com as aulas de capoeira uma vez por semana, foi possível associar o trabalho com as rodas de capoeira com o projeto. O professor foi convidado a palestrar para a turma, falando de onde veio a capoeira e sua importância para a cultura brasileira. Isso aumentou o interesse dos alunos pelo projeto, visto que eles já participavam do projeto capoeira na escola. É necessário registrar a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa – reescrita de um conto africano; com Artes – música, dança e máscaras e com História – história do negro no Brasil. (Marilourdes, Ateliê, 2014)

A partir das reflexões da professora, é possível apreender que o trabalho colaborativo favoreceu a emergência de práticas interdisciplinares na própria área de Linguagens – Artes e Educação Física – e na área de Ciências Humanas, bem como atualizou imagens de escolas apregoadas por Freire como lugares de convivências e encontros.

Ainda sobre a colaboração como pilar da educação escolar, a participação das famílias na escola é apontada neste texto como aspecto propulsor do sucesso das práticas educativas, visão que converge com estudos contemporâneos sobre a relação família e escola. (LAHIRE, 1997) Em todos os projetos, os pais foram incluídos como integrantes essenciais do grupo de trabalho. Foram realizadas reuniões com as famílias para compartilhar objetivos e procedimentos gerais dos estudos, de modo que elas se corresponsabilizassem pelo ciclo pedagógico e pelas aprendizagens dos filhos.

Dois tipos de participação foram identificados no andamento das propostas didáticas. A primeira refere-se a ações da família visando ao bom andamento dos trabalhos acadêmicos, do ponto de vista de incentivar os filhos no cumprimento das atividades e autorizá-los a participar de pesquisas de campo, além do acompanhamento das produções dos estudantes em aulas públicas e em feiras educacionais na comunidade.

Nesse cenário, insurge uma cena pedagógica, na qual os pais da roça atuam como leitores críticos, revisores de texto, o que altera visões recorrentes sobre possíveis limitações de famílias menos escolarizadas na educação forma, conforme excerto a seguir:

É importante ressaltar que todas as produções foram revisadas, primeiramente fazendo uma leitura de todas as produções, fazendo algumas anotações, em seguida fazíamos uma revisão coletiva do texto de um aluno, com a autorização do mesmo. A partir de então os alunos revisavam o seu próprio texto individualmente, passando a limpo, acrescentando as informações adquiridas para melhoria do texto. Os pais também foram parceiros importantes no momento

da revisão dos textos, pois os alunos eram orientados a ler os textos para os pais e, no momento desta leitura, os pais os ajudavam a organizar melhor as ideias, sem alterar a essência do texto. Os pais puderam ajudar os filhos, pois o projeto foi apresentado a eles em uma reunião de conselho de classe. E eles puderam presenciar que valeu a pena ajudar os filhos em casa. (Janete, Ateliê, 2014)

Essa intervenção de Janete, ao propor a integração dos pais na atividade didática como leitores críticos, parece questionar o preceito de que somente famílias com alto nível de escolaridade podem contribuir com a escolarização dos filhos. Esse posicionamento pode ser compreendido a partir de referências da Comunidade de Aprendizagem de ancoragem teórico-metodológica espanhola.¹² Congruentes com o posicionamento pedagógico da professora, tais estudos legitimam a participação dos pais na gestão da escola, inclusive nas aulas. Nesse sentido, importa menos o nível de escolarização dos pais e mais o nível de comprometimento e os sentidos atribuídos a essa participação, visando à realização de práticas educativas bem sucedidas.

O segundo tipo de participação se relaciona à participação de pais e mães da comunidade de modo geral, acionados, dessa vez, como fonte de informação e de pesquisa. Relatos orais, entrevistas e atividades de campo, a exemplo das entrevistas com agricultores e artesãos sobre as minifábricas de Iraquara, com familiares e Dona Laura na visita guiada ao Memorial dos Pires, no âmbito dos estudos sobre objetos antigos, constituíram-se em estratégias de investigação.

Nota-se que a busca da comunidade como fonte de informação, como recomenda a educação integral, é uma configuração pedagógica mais comum, ainda que de difícil realização, em cidades mais

12 Essa posição de Janete é congruente com princípios da Comunidade de Aprendizagem proposta, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigación em Teorías y Prácticas Superadoras de La Desigualdad, da Universidade de Barcelona (CREA-UB).

urbanas, com diversidade de equipamentos culturais e com uma população com alto nível de escolarização. Em territórios rurais, entretanto, essa intervenção pode ser destacada como uma pequena revolução. Os relatos apresentam cenas nas quais comunidades de tradição iletrada são convocadas a ocupar o lugar de detentoras de um cabedal de conhecimentos fundamental para fazer avançar os conhecimentos escolares.

É possível tematizar tais cenas a partir dos estudos de Amiguiño (2008), que reconhece a educação rural como portadora de futuro e destaca como relações família/escola, comunidade/escola em territórios rurais, baseadas na partilha e colaboração, podem inspirar novos paradigmas para a educação no geral. É preciso romper com o contrato que trata as famílias pobres como grupos inferiores e desprovidos de saberes legítimos, portanto, incapacitadas de adentrarem na escola como cogestores. Delineia-se nessa pesquisa um contrato didático-pedagógico pautado na sinergia entre educadores e comunidade, o que confere às famílias lugares de direito, de certo modo, na gestão da escola. Fazemos ainda alusão a reflexões do professor Antonio Nóvoa que antevê como cenário de futuro da educação a participação de pais cidadãos, ao identificar como horizonte de expectativa o interesse das famílias pela escola, mesmo quando não se tem filhos nela. No território rural de Iraquara, é possível vislumbrar esse cenário no tempo presente.

Finalmente, guardamos desse enquadre vestígios de pequenas revoluções de natureza ontológica e pedagógica em andamento. Destacamos que, diferente da cena escolar em que crianças rurais discriminam outras crianças rotulando-as de “tabaréu da roça” (RIBEIRO, 2014), reconhecemos na singularidade dessa relação escola/comunidade uma beleza incomensurável: educadores rurais valorizando as gentes rurais em uma sintonia fina com valores planetários de solidariedade e respeito às culturas. Nesse sentido, é motivo de felicidade perceber nesse território algum enfrentamento da

ideologia hegemônica e sectária “dos comedores de nação” denunciados nas palavras do escritor africano Mia Couto. (2005, p. 224)

A comunidade-escola:¹³ em busca de conhecimentos prudentes

Além de ser uma escola aberta à participação dos pais, no conjunto dos dados, os professores compõem enredos pedagógicos que convocam a emergência de escolas itinerantes, que se lançam nas estradas. Os alunos invadem as comunidades rurais para apreciar paisagens, flora, produções econômicas do território rural, e para compartilhar as produções em feiras e praças públicas, a exemplo de livros de contos de assombração, esperteza, fábulas, além de realizarem exposições de objetos antigos em praças públicas. Nessas práticas, a leitura, a escrita e a oralidade podem ser reconhecidas como fios que costuram identidades e culturas à escala da vida das crianças e dos professores.

A compreensão da escola como território educativo (CANÁRIO, 2004) e da comunidade como espaço-tempo educador são úteis para apreender visões e perspectivas docentes nessas práticas, a exemplo do depoimento da professora Ilzalúcia, ao destacar o estudo do meio realizado no âmbito do projeto “Resgate histórico de Riacho do Mel”, no excerto da narrativa abaixo:

Outro momento muito marcante para os alunos e para mim foi à visita ao memorial conhecido como Memorial dos Pires. É um minimuseu. Os alunos amaram o passeio. Ficaram entusiasmados, anotavam a idade dos objetos, fizeram uma festa. Dona Laura, uma senhora que cuida do memorial, fazendo um trabalho voluntário, não mede esforços para contar a história de cada objeto. O interessante é que

13 Nesse subtítulo, fazemos alusão ao bairro-escola Tecnologia Educativa, cunhado pela Instituição Aprendiz, na Vila Madalena, em São Paulo, que funciona a partir da ideia de cidades educadoras. Inspirou o Programa Mais Educação, política pública nacional em vigência.

tinha aluno que não conhecia outra comunidade além da sua, nem mesmo a cidade de Iraquara e para ele tudo era lindo. O meu objetivo da visita ao museu era para os alunos conhecerem o local onde são expostos objetos antigos, compreendendo a sua importância na preservação dos mesmos. (Ilzalúcia, Ateliê, 2014)

Ao propormos para a classe a visita ao minimuseu Memorial dos Pires, mais do que uma ampliação cultural e de investigação da história da comunidade, objetivos relevantes por si só, a professora tira os alunos do lugar, ao acionar uma rede territorial até então invisível para eles. Os alunos adentram em mundos desconhecidos, ainda que próximos geograficamente, e ascendem a outros lugares como cidadãos. A imagem de alunos que vivem na zona rural de Iraquara, mas não conhecem a cidade, ou mesmo povoados próximos, merece destaque no âmbito de nossas reflexões. Destaca-se, sobremaneira, o alcance inusitado desse projeto de letramento na vida dos alunos que têm, nessa atividade de investigação, sentidos cruzados de aprendizagens múltiplas: de si como cidadão, dos seus lugares de origem e das práticas de linguagem em contextos de estudo.

No conjunto dos dados da pesquisa, ser letrado implica conhecer o mundo e reconhecer-se nele de modo que a educação se revela como mais uma via para o desenvolvimento da condição humana (MORIN, 2000) e de ampliação da visão de mundo dos alunos. Princípios do “conhecimento pertinente”, sistematizados por Morin (2000) como um dos sete saberes para a educação, parecem condizentes com essa proposta pedagógica que gera um conhecimento mais global sobre o lugar de origem dos sujeitos, a partir da apreensão de um conjunto complexo de saberes sobre o mundo social, cultural e histórico. As explorações aos locais turísticos da região da Chapada Diamantina, os estudos realizados nas minifábricas de farinha, cana de açúcar e sisal, o estudo da flora nativa *in loco*, são reconhecidos como estratégias de contextualização de práticas de letramento, indexalizadas à cultura das comunidades, às quais se somam dimensões existenciais dos alunos.

O conceito de letramento que daí emerge ultrapassa as dimensões instrumentais da leitura e da escrita, ou, ainda, orientações consensuadas nos estudos didáticos mais avançados sobre a leitura crítica, sobre a escrita com finalidade comunicativa, dentro do gênero. O que adianta saber ler e escrever e não sair do lugar? Ademais, é importante reaver essa discussão na perspectiva da relação leitura e escrita, para a qual me servirei da história contada por Fabre (2011, p. 223):

Em 1920, morre num hospital militar de Toulouse [...] Jean-Pierre Baylac. Tem vinte anos e desde que deixou a escola aos dez, é pastor em sua casa, em Sarrat de Bou, na região de Campan. Deixa, como único bem pessoal, uns sessenta cadernos, seis mil páginas de fina escrita, começadas muito cedo, após a leitura de Anatole France, numa coletânea de trechos escolhidos; é isso, ao menos, o que escreve em outubro de 1919, ao próprio escritor:

– Um dia, tinha oito anos, li algumas páginas do seu livro [...] A alma radiosa da natureza que balançava em cada idéia, penetrou-me e, desde esse dia, jamais parei de escrever. Com efeito, para ele, a escrita é a forma acabada de toda leitura.

Ampliamos essa ideia do pastor de que se lê o mundo para escrever a vida com Chartier (1994, p. 9), ao afirmar que “os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca, distorce”. Buscamos esse prisma para dizer que o importante no letramento escolar é o que as crianças podem fazer com e a partir das letras, visando à apropriação de um conhecimento capaz de se transmutar em alguma reinvenção do mundo e de si, tramado como conhecimento emancipatório. São práticas que se situam para além do simples fenômeno de conformação cultural (HEBRÁRD, 2011, p. 43) em eventos de irrupção bem sucedidos. “De nada serve ter

aprendido a ler, e ler bem, se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo”. (HEBRÁRD, 2011, p. 44)

No âmbito da comunidade-escola rural, ao refletir sobre os aspectos relevantes do projeto “Aprendendo com as frutas nativas”, Antonia nomeia saberes compósitos e explicita aspectos teóricos da trama de conhecimentos prudentes – conhecimento cotidiano, científico e escolar – e suas ressonâncias na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos: professores, alunos e toda a comunidade.

Este trabalho na sala de aula foi muito significativo, aprendi muito com os estudos dos textos científicos, reativei o conhecimento sobre muitas frutas nativas que já havia se perdido com o tempo. Este projeto despertou nos professores, alunos e comunidade, a reflexão sobre como o meio ambiente vem sendo degradado, devido à exploração exagerada de muitas destas frutas nativas ricas em nutrientes. Além de se tornarem alunos mais críticos, puderam compreender a importância deste conhecimento adquirido na vida de cada um e das futuras gerações. Vejo que o reconhecimento foi gratificante, pois obtivemos muitos aprendizados, e até hoje este projeto é lembrado na comunidade. (Antonia, Ateliê, 2014)

A formação desse aluno crítico a que se refere Antonia, a partir desse projeto de investigação, indica emergências do letramento emancipatório no conjunto de aprendizagens da leitura, escrita, oralidade, cujas ressonâncias alcançam a comunidade como um todo.

Projetos como tecnologia de letramentos

Representações dos docentes sobre práticas significativas permitem identificar os projetos como “tecnologias de letramento” constitutivas da cultura do ensino de Língua Portuguesa em território rural. Todos os relatos pedagógicos têm como objeto de reflexão projetos didáticos e institucionais.¹⁴

14 A diferenciação entre esses projetos refere-se à abrangência dos mesmos, pois enquanto os projetos didáticos restringem-se à sala de aula, os segundos

O ensino por projetos tem sido largamente focalizado nas últimas décadas, seja nas pesquisas sobre a didática da Língua Portuguesa e sobre a linguística aplicada, seja nas investigações sobre o currículo escolar, como estratégia de refundação da cultura escolar. Nesse sentido, os estudos de Kaufman e Rodriguez (1995) enfatizam a importância da escrita dentro do gênero; Hernández e Ventura (1998) destacam a importância do enfoque globalizador e da existência do produto final; Kleiman (2006) aponta a valorização do protagonismo dos estudantes; Suassuna, Mello, Coelho (2006) destacam a abordagem integrada dos conteúdos de língua portuguesa; e Lerner (2002), aborda o ensino por projetos no âmbito do desafio curricular de inscrever todos os estudantes em comunidades de leitores e escritores, no entrecruzamento de outras modalidades organizativas do tempo didático.¹⁵

Nessa mesma direção, no conjunto dos dados da pesquisa, os professores destacam as aprendizagens significativas construídas pelos estudantes no âmbito dos projetos e justificam, por esse prisma, a importância dessa modalidade de trabalho. No excerto da narrativa abaixo, Marilourdes aborda tais aspectos no estudo sobre a cultura africana realizado em uma classe do 3º ano:

Tivemos como resultado o incentivo à leitura, o resgate da autoestima das crianças negras e a formação de multiplicadores. Antes do projeto muitos alunos não gostavam de ler este gênero. Hoje a maioria deles busca na biblioteca livros que falam sobre o assunto abordado no projeto. Pedem sugestões sobre leituras, livros que

assumem dimensões institucionais envolvendo uma fatia mais ampla da comunidade docente e discente. Tais diferenciações serão retomadas ao longo do texto.

- 15 Ao lado dos projetos didáticos e institucionais, Lerner (2002) discute as contribuições das sequências didáticas e das atividades permanentes de leitura e escrita na organização e gestão do tempo escolar, na área de Língua Portuguesa. Para o aprofundamento dessas conceitualizações, consultar o capítulo 4 "É possível ler na escola?", da obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*.

querem ler, compartilham os que mais gostaram e indicam leituras a outros. (Marilourdes, Ateliê, 2014)

Essa mesma perspectiva é assumida por Adriano ao refletir sobre as próprias motivações para a realização do projeto “Conhecendo as belezas da Chapada” e, nesse sentido, demarca a inovação como conceito basilar desse trabalho, como revela no excerto da narrativa abaixo:

Em dois mil e onze, eu pensei em algo que desse ênfase à aprendizagem dos alunos e no interesse deles. Nessa época os alunos precisavam de algo inovador. Em busca do interesse e prazer em estudar um assunto que melhorasse a leitura e a escrita dos alunos da turma do quinto ano, enfatizei a busca de uma boa prática de leitura e produção de textos, com o projeto Conhecendo as belezas da Chapada. (Adriano, Ateliê, 2014)

Ao tomar o conceito de inovação, Adriano institui sentidos particulares para além daqueles atribuídos pela racionalidade técnica, fundados na expropriação de saberes. A inovação pedagógica cunhada pelo professor está relacionada com a possibilidade de realizar uma prática exitosa para formar leitores e escritores. Ao dizer que foi capaz de construir essa proposta didática, contextualizada com a temática da Chapada, parece romper com políticas públicas curriculares ainda tão atuais, para as quais a inovação está codificada em programas estruturados e módulos didáticos distribuídos por centros hegemônicos de saberes.

Essa abordagem é convergente com os estudos de Veiga (2003, p. 274), sobre inovação emancipatória, cujas bases epistemológicas apontam para o caráter emancipatório e argumentativo da ciência. Nesse sentido, “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto histórico e social, porque humano”. Ao falar do interesse e do prazer, Adriano incorpora no conceito de práticas inovadoras

a adesão dos alunos, tendo em vista sentidos e significados atribuídos pelos discentes aos trabalhos escolares.

A existência de projetos de letramento da Secretaria Municipal e da instituição escolar, também é destacada nas narrativas dos professores como indutora de práticas de letramento na sala de aula. No conjunto de excertos das narrativas abaixo, Zélia e Eliete explicitam esses arranjos na rede de educação municipal de Iraquara:

No ano de 2012 o município de Iraquara fez um investimento muito grande em relação à leitura, e lançou a proposta de realizar sessões simultâneas de leitura na escola. De início, sem muito conhecimento, imaginei que era mais uma proposta, um trabalho a mais para quebrar a cabeça. Mas não demorou para eu entender do que se tratava. (Zélia, Ateliê, 2014)

O texto 'à morte e o ferreiro' foi escolhido para os alunos dramatizarem no dia 'D' de leitura do município. O município de Iraquara institui a última quinta-feira do mês de outubro como o dia 'D' de leitura. Nesta data todas as escolas municipais promovem suas Feiras de Educação e os alunos apresentam os resultados dos projetos estudados em sala de aula para pais e toda comunidade escolar. (Eliete, Ateliê, 2014)

Ao relacionar a origem dos projetos à existência de ações educativas institucionais, as docentes remetem à reflexão sobre o letramento como política de uma rede colaborativa em prol da edificação de uma cidade educadora. Tais narrativas indicam que há um conjunto de escolas irmanadas pelas premissas do trabalho educativo escolar com projetos, cujas ressonâncias se fazem sentir no território rural como um todo.¹⁶

16 Localizamos duas publicações da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Iraquara, no ano de 2012, que apontam para essa movimentação em torno das práticas de letramento à escala da cidade: *Memórias da minha terra: Iraquara, 50 anos Histórias e vivências de um povo* e *Memórias do lugar onde vivo Iraquara 50 anos e muitas histórias*. O primeiro publica textos autobiográficos premiados no concurso Memórias de minha terra

Como já tematizado, dessa diretriz curricular municipal de trabalho com projetos didáticos e institucionais, emergem práticas pedagógicas mais integradas nas quais se pode reconhecer os entrelaçamentos entre as áreas de conhecimento, a partir de um enfoque globalizador e um pensamento complexo. (ZABALA, 2002) Ao lado desse arranjo curricular mais orgânico, destaca-se, sobremaneira, uma segunda integração, dessa vez, no interior da disciplina Língua Portuguesa. Questionando a dicotomia aula de leitura/aula de produção de texto, ou, ainda, a prevalência de uma das práticas em detrimento da outra, no *corpus* da pesquisa, os professores promovem o diálogo entre essas práticas ao modo do funcionamento das práticas sociais. Essas aprendizagens se realizam, tendo em vista a consecução de produtos finais ou empreendimentos dos projetos. O Quadro 5 oferece informações sobre os produtos finais dos projetos e as práticas de linguagem envolvidas.

Quadro 5 – Produtos finais e práticas de linguagem

PROJETOS	PRODUTOS FINAIS	PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Fábulas literárias	Dramatização apresentada para os pais	Ler para apreciar, para memorizar falas, para aprender a ler, ler para aproximar-se do gênero, escrever versões pessoais de fábulas, dramatizar.
Sessões Simultâneas de leitura	Sessões de leitura realizada para os alunos do 1º e 2º ano	Ler para apreciar e selecionar as histórias preferidas, para planejar a sessão de leitura, escrever recomendações literárias, ler para revisar o texto.
Contos de Assombração e de Esperteza	Livro de reescrita publicado na feira literária da comunidade	Ler para apreciar, para conhecer o gênero, escrever para planejar o texto, escrever versões de histórias conhecidas, ler para revisar.

Fonte: Elaborado pelos professores, p. 2014.

e textos biográficos de moradores antigos da cidade, produzidos pelos alunos. O segundo mantém o gênero de biografias de moradores idosos, mas dessa vez escritas pelos educadores.

Os dados da pesquisa indicam que, mobilizados por esses produtos finais, os estudantes constroem sentidos para o trabalho escolar, a partir dos quais os professores inscrevem os propósitos de ensino e os conteúdos curriculares revelados em comportamentos leitores. Nota-se que, em torno dos produtos finais, dos empreendimentos, os projetos articulam propósitos didáticos e propósitos comunicativos. Dialogamos com Molinari e Castedo (2008, p. 11) para alinhar perspectivas complementares entre os sentidos do trabalho para os professores e para as crianças, pois

“[...] Resguardar a presença de propósitos comunicativos e didáticos e o modo como se relacionam, facilita pensar situações nas quais a leitura adquira sentido desde a perspectiva do aluno e desde o ponto de vista do professor”.

Como assinalam as autoras, coordenar esse duplo propósito ao longo do projeto didático apresenta-se como condição e um desafio para que, de fato, sejam alcançados os objetivos acordados com a classe. Entre potencialidades e desafios, apreendemos no depoimento da professora Zélia esse movimento de reinvenção da gestão das situações de ensino e de aprendizagem nessa perspectiva:

Com isso os alunos aprenderam a produzir textos orais com destino escrito, falar um de cada vez, opinar, discordar dos colegas, revisar seus próprios textos, serem autores e ilustradores dos cartazes de indicação literária. Adquiriram comportamentos leitores como: comentar ou recomendar o que se leu ou ouviu, escutar o colega na hora da leitura, compartilhar a leitura, antecipar o que segue no texto, falar um de cada vez, folhear o livro fazendo a leitura do seu jeito, identificar-se com o autor. (Zélia, Ateliê, 2014)

Em torno da realização das sessões de leitura, a professora confirma a lista de comportamentos de leitores e escritores que foi aprendida pelos estudantes e dá relevo aos propósitos didáticos.

No conjunto dos dados da pesquisa, os projetos insurgem como indutores da mudança do padrão das atividades realizadas na classe e fora dela. Reescritas de versões de histórias conhecidas, de textos expositivos, de recomendações literárias, planejamento de texto, produção e revisão textual, edição e publicação de livros, realização de rodas de leitura literária, de atividades de análise linguística, abordando pontuação, ortografia, marcadores cronológicos, recursos de substituição, realização de entrevistas na comunidade, de estudo do território rural, visitas a minifábricas, realização de pesquisas, tomada de notas, leitura de textos, revistas e livros, conformam novas propostas para além daquelas veiculadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nesse cenário pedagógico rural, ganham centralidade propostas alternativas ao livro didático, tendo em vista a invenção de currículos contextualizados como chave da prática pedagógica,¹⁷ a exemplo do que narra Maísa no excerto abaixo:

Pesquisei na biblioteca da escola e selecionei meu arquivo pessoal com fábulas de Jean de La Fontaine, Esopo e Monteiro Lobato. Em dois dias consegui escrever todas as etapas do projeto. Após apresentar para a coordenadora da época, Sueli dos Anjos, uma excelente profissional que aprovou a ideia, comecei a realizar o projeto na sala de aula numa terça-feira de março, que teve a culminância com a dramatização de algumas fábulas e a exposição do material produzido durante os estudos, organizados em pastas. (Maísa, Ateliê, 2014)

No conjunto dos dados, assim como depõe Maísa, os professores instituem-se como autores, protagonistas das práticas de ensino

17 Estudos realizados por Ribeiro (2008) sobre saberes e dilemas de professores de Língua Portuguesa da Chapada Diamantina podem ser cruzados com tais representações, ao explicitar fases vividas pelo professor na relação com o livro didático e localizar o ciclo profissional, no qual o professor relativiza o lugar do livro como currículo da prática educativa.

desde a definição da proposta didática, o planejamento das sequências de ensino e elaboração do material didático.

É importante insistir na ideia de que inscrever todos os estudantes em comunidades de leitores e escritores (LERNER, 2010) é uma meta desafiadora para a qual a alteração no padrão de tarefas realizadas na sala de aula, nas formas como as crianças as realizam e nos modos de avaliação (CURTO et al., 1996, p. 173), são essenciais e podem se constituir em obstáculos para a mudança de práticas. Nesse sentido, estudos realizados em escolas públicas espanholas¹⁸ por Curto e colaboradores (1996, p. 173-193) tematizam aspectos restritivos das tarefas escolares no âmbito da alfabetização inicial, condizentes com práticas escolares tradicionais. Destacam a preponderância do ensino de habilidades fonológicas e psicomotoras como pré-requisito para as práticas de leitura e escrita, o predomínio do ensino de gramática e a natureza das atividades estruturadas em torno do erro ou acerto, de aplicação de normas e conceitos gramaticais previamente dados. É nesse sentido que é preciso questionar a posição transmissiva do professor e de passividade dos alunos.

Estudos sobre o ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar realizados por Perrenoud (2002) discutem sobre as necessárias recriações no quadro do trabalho escolar e nas representações que alunos e professores têm do ofício do aluno. Na perspectiva da tradição escolar, cabe aos alunos estratégias de atores dominados em um sistema fechado, impositivo, muitas vezes penoso, que deixa muito pouco espaço para desejos, escolhas e negociações. Nesse sentido, o autor destaca que a construção de sentidos é simultaneamente vital e difícil, pois consiste em um trabalho mental que se vincula à própria visão e percepção sobre a vida. “Podemos, contudo, tentar facilitar este trabalho, concedendo ao aluno um espaço

18 No âmbito da realização de um projeto de intervenção em escolas públicas espanholas, são analisadas atividades tradicionais de língua escrita por pesquisadores espanhóis (CURTO et al. p. 173), da ação de assessoria oferecida pelo Ministério da Educação.

de iniciativa, de autonomia, de negociação, de indecisão e de sonho”. (PERRENOUD, 2002, p. 190-191)

É nesse sentido que as intervenções docentes, recriadas pelos professores nos relatos tematizados, destacam-se. A busca pela gestão compartilhada do trabalho pedagógico parece ter sido o caminho trilhado pela professora Maísa para estabelecer novos contratos didáticos com os alunos. Ela compartilha intenções pedagógicas com a classe, de modo a favorecer que as crianças construam uma significação global da tarefa como expresso no excerto da narrativa abaixo:

Abri o projeto informando aos alunos que estaríamos unidos e muito felizes por várias aulas, pois os textos que iríamos conhecer traziam aventura com animais e que poderíamos representá-los em uma floresta. Expliquei para eles também que a floresta seria na sala de aula, e que espalharia folhas secas de árvores em metade do espaço da sala e os animais dessa floresta seriam os bichinhos de pelúcia trazidos por mim e por eles, o rio, um plástico azul aberto entre as folhas. Alguns troncos secos de árvores representariam a parte onde os animais sentariam quando quisessem dialogar. Cada um dos alunos poderia vestir e viver esses personagens, pois as fábulas são manobras curtas as quais fariam essas duas funções: a de alfabetizar e a de encenar. A sala como espaço de ludicidade. A brincadeira presente na alfabetização.

Outro aviso foi dado à turma que para chegarmos até esse momento precisaríamos conhecer as histórias e para isso iríamos estudar através de atividades que seriam oferecidas a eles diariamente, até que estivéssemos prontos para mostrar aos pais a nossa façanha. Os alunos ficaram entusiasmados. (Maísa, Ateliê, 2014)

No âmbito dos estudos sobre o binômio autonomia/dependência na formação de leitores e escritores, é importante considerar, assim como o faz Maísa, que os estudantes precisam saber o que vão fazer e inscrever a proposta no tempo de duração escolar. Sem essa condição, parece impossível assumir/construir um projeto próprio de aprendizagem no âmbito de uma situação didática

geral. O desenvolvimento implica que os estudantes conheçam os propósitos da tarefa para que possam antecipar como será desenvolvida e ter algum poder sobre o tempo de ensino.

No conjunto dos dados da pesquisa, os professores parecem romper com a lógica das aulas usuais, nas quais o saber é recortado e ensinado a conta gotas, sem que os alunos tenham um horizonte de expectativas do trabalho. Parcelas isoladas, cenas fragmentadas e um presente destituído de futuro compartilhado tendem a comprometer a fluidez do trabalho e a realização de um projeto autodidático. (LERNER, 2010, p. 127-141) “As pedagogias activas, cooperativas, diferenciadas apenas têm força se permitirem, no espírito dos alunos e talvez mesmo no dos professores, outra construção de sentido [...]”. (PERRENOUD, 2002, p. 190-191)

Dessa forma, ter algum controle sobre esse fluxo de trabalho parece favorecer aos alunos de Janete, ao estudarem as culturas do sisal, mandioca e cana, uma apropriação mais autônoma das trilhas acadêmicas. A docente descreve uma cena pedagógica na qual os estudantes, após um ciclo de estudo com fontes escritas e pesquisa *in loco* com fontes orais, refletem sobre as suas próprias aprendizagens em rodas de partilha. O excerto da narrativa abaixo registra esse momento:

Ao retornar para a sala orientei os alunos a juntar as informações adquiridas e organizá-las em uma produção escrita sobre o produto estudado. As informações mais significantes para eles foram: origem da cana, valorização dos derivados da cana na nossa região, as dificuldades dos produtores em vender o produto, pois não tem cooperativa para que os mesmos sejam valorizados, as dificuldades enfrentadas pela seca que assola nossa região, relatos das experiências dos produtores, as diferenças e semelhanças do cultivo artesanal com outras regiões, que produz em grande escala, dentre outras informações. Tudo isso enriqueceu as produções dos alunos de forma brilhante. (Janete, Ateliê, 2014)

Como não há construção da autonomia sem responsabilidade, há que se refletir sobre as responsabilidades assumidas pelas crianças sobre as suas aprendizagens e desaprendizagens, como o fazem os alunos dessa classe. “Uma dificuldade essencial é a posição de dependência que o aluno ocupa na instituição escolar, exatamente esse aluno que tentamos transformar em leitor autônomo”. (LERNER, 2010, p. 127)

Considerações feitas por Lerner (2010, p. 127-142) sobre a autonomia leitora podem ser transpostas para as práticas de letramento de modo geral, ao dizer que não basta modificar conteúdos e reconfigurar objetivos, pois “é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor”. (LERNER, 2010, p. 127)

No âmbito de tais reflexões, conclui-se que, no conjunto das narrativas docentes sobre as práticas pedagógicas, possíveis diálogos entre o ensino e a aprendizagem foram forjados. Tais representações oferecem pistas aos próprios autores sobre como seguir se autoformando professores alfabetizadores.

4

QUESTÕES DE INICIAÇÃO, FORMAÇÃO E ENSINO: narrativas de professores de escolas rurais

As pesquisas contemporâneas da área de educação e a análise de experiências educativas em contextos/territórios urbanos e rurais nos possibilitam abordar as relações entre iniciação à docência, formação de professores e ensino, considerando seus tensionamentos e idiosincrasias. Contudo ainda há um elenco de emergências e questões que não foram esgotadas nesses estudos, tendo em vista que articulam sujeitos e suas práticas sociais, afetados por diferentes políticas e modos de produção do conhecimento que merecem muita atenção, dada sua complexidade e predisposição para geração de arranjos inusitados frente às demandas da realidade. (GATTI, 2010)

Nesse cenário, as dimensões inerentes ao trabalho do educador operam, sobretudo, com a tríade iniciação/formação/ensino traduzida nas práticas e nas políticas de formação e profissionalização docente. Desse modo, vale destacar que esses são aspectos estruturantes dos processos formativos para profissionalização docente. (NÓVOA, 1992, 2002)

Nesse contexto, iniciar consiste em “montar o cenário e preparar para o futuro”. (BECKERS, 2003, p. 101) Implica começar e experimentar incertezas, relacionando sonhos e aprendizagens

neófitas sobre os desafios da atuação do professor e da professora. Para Peters (1979), a iniciação marca o contato do sujeito com o *locus* de sua futura atuação profissional e com os ritos da entrada na profissão docente. No campo da formação docente, são considerados aspectos relevantes aprendidos da iniciação: a aproximação do sujeito com a escola e com a sala de aula; as relações com os professores mais experientes; a apropriação das linguagens profissionais nos âmbitos didático, pedagógico, curricular e de gestão; além das relações com a comunidade que envolve a escola e com as políticas educacionais, assim como, com as lutas da categoria docente por valorização e democratização de uma escola de qualidade para a população urbana e rural.

A iniciação, portanto, traduz condições lógicas, e não exclusivamente cronológicas, de começo de um percurso profissional. Nesta etapa do percurso de profissionalização, os sujeitos reivindicam o direito de “iniciar de forma assistida”, contextualizada, tematizada, alicerçada na autoavaliação e em críticas às suas próprias concepções e práticas iniciáticas. (ALMEIDA, 2016)

Nesse sentido, a aprendizagem da docência pressupõe descoberta, (des)contextualização, pesquisa e ressignificações, considerando que o sujeito constrói o conhecimento por meio de suas trocas materiais e simbólicas, ativando linguagens, pensamentos e narrativas. (BERTAUX, 2010)

Os estudos contemporâneos que concebem a formação docente em sua estreita ligação com a heterogeneidade das práticas educativas intencionais, experienciadas no percurso de construção da profissionalidade do educador, propõem a valorização de novas narrativas e formas de produções de sentidos, a partir das experiências traçadas na escola. Dessa maneira, a formação docente requer investimento na preparação profissional do sujeito, transcendendo as experiências curriculares da licenciatura, aproximando-o dos desafios do mundo do trabalho, envolvendo suas escolhas intuitivas e suas trajetórias científicas experimentadas nas alianças entre

aprendizagem da docência, pesquisa e práxis, na vivência do trabalho docente, no cotidiano da escola. (ALMEIDA, 2016; CATANI, 2001a, 2001b; GATTI; BARRETO, 2009; NÓVOA, 2002; SOUZA, 2005)

Esses estudos que debatem questões acerca da iniciação e da formação docente subsidiam as pesquisas que tomam o ensino como centralidade, especialmente, na perspectiva emancipatória e, destacam a necessária profissionalização da equipe escolar – da capacidade técnica e ao compromisso político – com a promoção de processos educativos que incluam os sujeitos com suas diversas expressões: históricas, sociais, geográficas, linguísticas, étnicas, subjetivas, enfim, que possibilitem novos modos de se apropriar da realidade e de produzir e promover a circulação de saberes e conhecimentos.

Pensar o ensino norteado por concepções inovadoras de aprendizagem, portanto, implica “oferecer condições para que o outro cresça”, vivenciando a cidadania a serviço de si mesmo e das trocas colaborativas. Para inovar, é necessário, portanto, conceber e experimentar um “novo modo de agir no mundo”, com cognição ampliada, ação, sensibilidade e autonomia. E inovar em educação diz respeito a formar para práticas reflexivas, respeitar os sujeitos em construção e validar suas biografias. Implica, sobretudo, conhecer e produzir realidades com criatividade e autonomia.

Desse modo, há uma compreensão de que existem aprendizagens de ritos, concepções e práticas específicas quando a iniciação e a formação adotam uma perspectiva científica, pois essa união fortalece as dimensões do sentir, fazer, analisar e contextualizar, tendo em vista seu caráter sociopolítico, articulado ao pedagógico e ao científico.

Assim, ao qualificar as práticas profissionais como derivadas das relações sociais, os estudos operam com as concepções de homem, de sociedade e de conhecimento que delas emergem, pois, embora sua produção seja predominantemente empírica, as mesmas se encontram norteadas por arcabouços de conceitos não estanques,

posto que são passíveis de ampliação, superação ou enriquecimento, por meio da experiência, da investigação e, especialmente, da reflexão crítica que busca transformação dos percursos do “fazer-se docente”.

Vale destacar que, de acordo com os estudos de Fiorentini e Crecci (2013), há três tipos de práticas, a saber: reflexivas, colaborativas e investigativas. As práticas reflexivas são associadas a situações que possibilitam a crítica e os deslocamentos de posições analíticas sobre: o “fazer” do professor, a organização de seu trabalho e as interações com os demais sujeitos da/na escola. A reflexividade é abordada como o resultado da apreciação crítica sobre as experiências de abordagem de conceitos e de toda a teoria acessada na formação acadêmica, como também nas trocas com professores experientes e nas vivências das relações de gestão no contexto escolar.

As práticas reflexivas contemplam, também, operar com indagações e contextualizações acerca de procedimentos e estratégias, pressupõem criticidade e confronto entre o esperado e o vivido; revelam intencionalidades e usam os aportes da historicidade para interpretar gênese e implicações da experiência em si.

Por meio das vivências das práticas reflexivas, o sujeito aprende a realidade de forma multidimensional, tendo em vista que opera com as práticas propriamente ditas, assim como é levado a pensar sobre suas injunções, limites e repercussões, porque guarda em sua propriedade especial, o poder transformador de realidades e de consciências.

Sobre as práticas colaborativas, estas revelaram a potência do “aprender juntos” (SENNETT, 2012), em experiências marcadas por simetrias, cumplicidade e cultura de corresponsabilidade. As práticas de colaboração emergem como resultado dos processos formativos internos às vivências de aprendizagem da docência, extrapolando as propostas e estudos realizados na universidade, valorizando as mediações com os estudantes em sala de aula, na escola. O caráter colaborativo se expressa por meio de ações

acadêmicas e pedagógicas articuladas, podendo implicar na construção de uma cultura formativa, a partir das histórias de vida/formação dos sujeitos em contínuo movimento de revisitação de seus percursos profissionais. (SOUZA, 2005)

A abordagem colaborativa das práticas, então, se assenta em valores de respeito à diversidade e na prevalência de uma ótica de complementariedade de talentos, assim, os diferentes se fortalecem na perspectiva do diálogo e da aliança construídos no trabalho conjunto, implicando um compromisso de melhoria individual constante para tornar possível o crescimento no/com/do coletivo, ressignificando o alcance do currículo escolar nas histórias pessoais e institucionais.

A vivência das práticas colaborativas pressupõe, por conseguinte, a ativação de arcabouço teórico/metodológico que considera relevante a cooperação transversal no processo de formação, no qual os sujeitos afetam e são afetados durante todas as etapas de concepção, vivência e avaliação das práticas. Desse modo, priorizam aprendizagens de atitudes, conceitos e procedimentos vinculados ao desafio de tornar a escola e a sociedade lugares melhores para si viver, construindo relações sensíveis, implicadas e humanizadas. (GATTI ; BARRETO, 2009)

Quanto às práticas investigativas, elas se caracterizam por uma compreensão que abarca a sistematização metódica dos estudos sobre conteúdo, forma, relações, contexto e injunções do trabalho docente, pois concordam que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”. (BRASIL, 2002, p. 34)

Desse modo, as práticas investigativas aparecem nos percursos profissionais quando se reconhece a importância do investimento na formação do professor pesquisador nas licenciaturas e na escola (DEMO, 2000), contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalho docente, destacando a possibilidade de qualificar as ações do professor, bem como promover implicações em todo seu desenvolvimento profissional, visto que, ao organizar

suas propostas didáticas, dialogar com o currículo escolar e pensar a sala de aula e as possibilidades dos estudantes, novos modos de fazer, narrar e compartilhar podem ser delineados, possibilitando a geração de insumos para os debates e a ampliação da literatura sobre este campo de estudo e de formação. (FRANCO, 2008)

Com esses insumos, cada sujeito é convidado a vivenciar a tríade iniciação/formação/ensino considerando-a como oportunidade de viver plenamente e de viver praticamente. (PASSEGGI, 2010) Portanto, nas construções de sentidos daqueles que experimentam essa tríade, a formação se revela intensa e marcada por escolhas; envolve preparar a “boa aula”, a “aula inesquecível” e reconhecer o “brilho nos olhos dos estudantes”, mas, sobretudo, depende de mudança de atitude, de superação de uma visão aplicacionista/instrumental do trabalho docente, substituindo-a por uma “percepção reflexiva” (PASSEGGI, 2010) do processo de aprender a profissão docente. (ALMEIDA, 2016) Nessa lógica, Chené (2014, p. 122) advoga que “a formação se insere na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com sua problemática existencial”. Logo, “formar-se” é para dentro, para ativar a compressão acerca dos conteúdos, paisagens, inquietações, interdições e segmentos que fazem das experiências formativas partes tão relevantes na composição das histórias de vida dos sujeitos.

Com esses pressupostos, a formação dialoga com a iniciação e com o ensino, pois opera com a noção de sujeito que aprecia, contempla, desconfia, contextualiza e inventaria suas concepções e produções no mundo, colocando-se como autor de/em transição, posto que intercambia com os modos de pensar, de fazer e de sentir instituídos para desenvolver outros sentidos e possibilidades.

Emerge, então, uma compreensão ampliada sobre a tríade iniciação/formação/ensino considerando-a como caminho não linear que aproxima teoria de empiria, na busca fecunda pelo delineamento de uma práxis, resultante da pesquisa, do rigor interpretativo e das rupturas com as lógicas que submetem o sujeito a aquiescer

propostas institucionais vinculadas a políticas de formação marcadas por abordagens fundadas na racionalidade técnica e desprovidas de intenção emancipatória em sua implementação e posterior desenvolvimento.

O conhecimento produzido nas significações articuladas nessa tríade, portanto, é dotado de historicidade e de opção político-pedagógica identificada com a causa contemporânea da escola pública, traduzindo as tensões e implicações que decorrem desses posicionamentos, associados às especificidades que integram cada história de vida e de formação, tendo como porta vozes, sujeitos em suas múltiplas geografias, diversas espacialidades nos contextos das ruralidades e/ou das urbanidades.

Nesse âmbito, se depreende que a iniciação à docência, formação de professores e ensino articulam ações, ideias, concepções, sentidos e significados, histórias pessoais e motivações para interpretar e transformar as aprendizagens sobre a profissão, articulando suas implicações na constituição de uma identidade docente de dimensões: social, política, histórica, educacional e epistemológica. Assim, os processos formativos partem de sujeitos, se intensificam nas trocas qualificadas entre eles, nas mediações com arcabouços de memórias e de acervos teórico/práticos, reverberando em currículos e instituições. Desse modo, podem favorecer a novos espirais de mudanças, avanços, contradições e possíveis elaborações mais interdisciplinares, críticas e propositivas para alicerçar a atuação profissional do professor. (ALMEIDA, 2013) Posto que são questões que atravessam a formação profissional para a docência, nas fronteiras dos currículos das licenciaturas e das escolas, merecem renovada atenção, sistemática e investigativa.

Sobre iniciação, formação e ensino: narrativas docentes

A partir da intenção de buscar compreender a relação entre os percursos de iniciação, as experiências de formação e as práticas de ensino empreendidas por professores em sala de aula, elegemos as narrativas de formação (CATANI, 2001a, 2001b) como dispositivos de pesquisa e de aprendizagem sobre a profissionalização docente.

Discutir a relação formação-iniciação-profissão docente implica uma abordagem rigorosa e contemporânea sobre o tornar-se professor, ou seja, a compreensão das trajetórias de formação e a constituição da identidade docente. Segundo Souza (2011, p. 88):

Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização.

Como afirma Souza (2011, p. 88), tornar-se professor, para além de um desejo, uma escolha, “é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa” que retrata situações que imprimem marcas e desvelam sentidos nos percursos de vida, formação e profissão e promovem outros modos de ser e de estar na docência.

Os processos de aprendizagem do trabalho docente e da profissionalização acontecem ao longo da vida do professor, em diferentes tempos, espaços e contextos. E o professor, por ser um ser histórico e que “traz consigo e em si uma história e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136) vai se constituindo profissional no exercício da docência.

Muitas são as histórias¹⁹ que narram episódios sobre o tornar-se e ser professor. Histórias que evocam acontecimentos do processo de formação e profissionalização e trazem elementos constitutivos da identidade docente, os quais reverberam nas práticas no cotidiano escolar.

Sobre a condição entrelaçada entre o tornar-se, o vir a ser professor, a professora Maristela, em 2012, revelou que estudou para ser professora por imposição da sua mãe, mas com o tempo, no exercício da profissão, começa a gostar do que faz e se identificar com a docência em escolas rurais, conforme excerto da sua narrativa:

[...] Hoje, com doze anos no exercício da docência, ser professora de escolas da roça é motivo de orgulho, porque eu consigo perceber nos meus alunos um pouco de mim, não apenas de minha história, mas histórias de lutadores que estão buscando algo melhor para suas vidas [...].

Da imposição da mãe na escolha da profissão ao exercício da docência na escola da roça, a professora Maristela reconhece que nesses 12 anos de itinerância profissional, em escolas rurais, passou a sentir orgulho do que faz, sobretudo por ser capaz de se reconhecer nos próprios alunos, cujas histórias de vida os aproximam, possibilitando revisitar lembranças da Maristela do passado, a então moradora e estudante de escola da roça.

19 As narrativas que compõem a escrita deste texto foram recolhidas no âmbito da pesquisa de doutorado, intitulada “Quem é da roça é formiga: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais” (PORTUGAL, 2013), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – Grafho/PPGEduC/UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza e contou com financiamento da Fapesb. Os colaboradores da referida pesquisa foram seis professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas rurais no Território de Identidade do Sisal.

Como professora de escolas rurais, eu me vejo como alguém que tenta fazer o melhor trabalho possível, eu me constituí professora, apesar de no início eu não querer ser professora, eu queria fazer o curso de Contabilidade, no Ensino Médio e depois, desejei ser bióloga. Com o tempo, no exercício da profissão, eu aprendi a gostar e a valorizar a minha profissão. Boa parte do que eu trabalho hoje em sala de aula está baseado nas minhas experiências como estudante e como moradora do campo. Então, a maneira como eu leciono na escola rural são decorrentes das minhas vivências. E o tempo todo ressalto isso para os meus alunos oriundos do campo. Então, as minhas aprendizagens são bastante significativas para que eu possa transmitir, saber lidar com meus os alunos em sala de aula hoje e com a Geografia. Eu tento fazer com que a Geografia esteja o mais próximo possível da realidade dos meus alunos, completamente diferente da Geografia que eu aprendi. Na escola, eu aprendi aquela Geografia tradicional, baseada apenas no livro didático, decoreba, enfadonha. [...] Então, o que eu tento fazer com meus alunos hoje no trabalho com a Geografia, é fazer com que eles percebam a Geografia na sua vida, a Geografia presente nas suas vivências, no seu dia a dia, e eu faço isso através de exemplos, através de imagens, através da análise do contexto de vidas deles. Assim, então, eu considero a realidade de vida deles, para, a partir daí trabalhar a Geografia em sala de aula.

Na sala de aula, a professora Maristela demonstra alegria em ensinar e ao planejar diferentes estratégias para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Tal situação foi observada em sala de aula, na ocasião da realização das observações das práticas, e também foi salientada na entrevista e no memorial, conforme fragmento a seguir:

Tenho aprendido a ser professora, na prática, exercendo a profissão. Só consegui entrar na universidade sete anos após começar a exercer a docência. O curso de Licenciatura em Geografia foi um divisor de águas em minha vida, sobretudo no que concerne ao exercício da docência. As situações/vivências formativas experienciadas nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado favoreceram a construção da minha identidade, enquanto professora de

Geografia de escolas do campo, potencializando o meu olhar para o ‘mundo rural’. [...] Aprendi que para ser educadora é preciso compreender o espaço no qual estamos inseridos, as dinâmicas que nele ocorrem, as relações que são estabelecidas, reafirmando a necessidade de ressignificar através da mediação didática, os conteúdos apreendidos e aprendidos na universidade. Ser uma professora de Geografia do/no campo é um constante desafio [...].

Ao narrar sobre a condição de ser professora de escolas rurais, a professora Maristela assume que aprende, cotidianamente, na prática em sala de aula, a atividade e a profissão docente, reafirmando a sua identidade profissional. Neste excerto da sua narrativa, a professora reconhece as contribuições da formação inicial acadêmica, a qual proporcionou subsídios para ressignificar a sua prática e promover a mediação didática entre os conteúdos da Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

No começo da carreira, a tendência natural do professor iniciante é imitar professores que marcaram as suas histórias de escolarização. A reprodução das práticas e o modo de ensinar dos seus professores são atitudes recorrentes, conforme os excertos da narrativa da professora Adineide:

O meu jeito de lidar com a dinâmica da sala de aula, acho que é uma cópia da professora Marilda. Ela sempre levava para a sala de aula mapas, transparências e projetava no retroprojetor (naqueles tempos não tinha computador), e fazia uso de filmes e jogos. Eu imito essa professora pela admiração que nutro por ela. (2011)

Meu primeiro contato com o fascinante mundo dos filmes e documentários, para entendê-los e utilizá-los na sala de aula e em seguida fazer um contraponto com a realidade geográfica dos alunos, foi através das aulas da professora Marilda que aprendi a fazer. [...] Jogos lúdicos, dentre outras metodologias como seminários, teatros, paródias etc. (2012)

As marcas deixadas pela professora Marilda, cujos modos de ser, fazer e viver a profissão, ainda hoje são lembrados, ecoam e são copiados pela professora Adineide na sua prática cotidiana na sala de aula, no processo de ensinar os conteúdos curriculares da Geografia para os seus alunos, na Escola Ana Oliveira no Povoado de Socavão. Ao revelar que o seu fazer pedagógico é inspirado nas memórias que guarda das práticas realizadas pela professora Marilda, a professora Adineide assume que reproduz as práticas da sua ex-professora de Geografia da Educação Básica, o que denota que a referida professora é uma referência, um modelo na sua vida profissional.

Desde 2005, a professora Adineide exerce a docência em escolas rurais. Sobre essa questão, essa professora narrou:

Sou professora numa escola rural, mas já ensinei em escolas urbanas [...] São realidades diferentes, espaços diferentes. Gosto de trabalhar na escola rural [...]. Os alunos são mais afetuosos, carinhosos, mas acho que ainda hoje a educação no espaço rural não é tão valorizada pela família. Eles não enxergam a escola como espaço formativo que promove o crescimento pessoal e coletivo. (2011)

Além de comparar a escola rural com a urbana, a professora Adineide, nesse excerto narrativo, destaca as diferenças de comportamento dos alunos das duas realidades mencionadas, faz uma denúncia sobre a desvalorização da educação e da escola rural pela família dos estudantes, que não consegue conceber a escola como espaço promotor de mobilidade social e cultural. Essa compreensão da professora Adineide, talvez, seja decorrente das suas experiências e histórias de mobilidade espacial, cultural e social, durante o seu processo de formação acadêmico-profissional e, posteriormente, no devir da sua trajetória profissional. Ao ingressar na carreira docente, a professora Adineide distancia-se dos trabalhos nas lavouras e na criação de animais, conforme já explicitado anteriormente.

Segundo a professora Adineide, o fato de morar e trabalhar na mesma comunidade onde a escola está instalada, possibilita conhecer os seus alunos, as suas histórias, anseios e demandas, como fica exposto no excerto da sua narrativa:

Eu acho que a minha vivência na zona rural, viver no espaço rural e ser moradora aqui da comunidade têm ajudado muito no exercício da profissão, porque eu conheço bastante a vida do campo, por viver, por ter trabalhado neste espaço, na lavoura e na criação de animais, e por saber que a demanda e os saberes dos alunos que estudam na escola vêm dessa realidade. Tudo isso facilita a minha atuação na escola, pois conhecendo a realidade local, a comunidade, como conheço, conhecendo os alunos, as suas histórias, tudo isso me ajuda a ensinar a Geografia na sala de aula. (2012)

Nesse fragmento narrativo, a professora Adineide reafirma a sua identidade de professora de Geografia de escola rural, a qual sofre influência das suas trajetórias de vida nesse contexto, justificando que o fato de ser moradora da comunidade e conhecer os seus alunos, as suas histórias e demandas tem possibilitado a sua atuação no exercício da profissão, no que concerne à abordagem dos conteúdos curriculares da Geografia na sala de aula.

Ao mesmo tempo em que afirma que a docência em escolas situadas em áreas rurais é uma atividade difícil, sobretudo por reconhecer que a escola rural “sempre foi a mais esquecida” e as questões em torno da remuneração, a professora Maria Madalena destaca também que o exercício da profissão docente nesses contextos significa uma oportunidade de ressignificar as situações experienciadas na sua trajetória de escolarização na escola rural, criando outros modos de ensinar e de aprender, conforme explicita nos excertos da sua narrativa:

Ser professora de escola da zona rural por si só já é difícil, porque a escola da zona rural sempre foi a mais esquecida, tudo chega depois, no entanto, um dos grandes dilemas enfrentados na profissão

docente de um modo geral, aqui no município, é a questão salarial, porque aqui eu considero que um professor recebe pouco, ele é mal remunerado, fora isso as condições de trabalho não possibilitam muita satisfação, então, acaba que muitas pessoas se entristecem, não realizam um bom trabalho, não são muito motivadas. Eu confesso que eu gosto do que eu faço. (2013)

[...] ser professora para mim em escola rural é poder, na verdade, dar um novo sentido aquilo que eu considerei frágil na minha passagem por essa escola. Ser professora da escola da zona rural é, sobretudo, se identificar com o seu espaço, reconhecendo não apenas o aluno, mas a escola rural como um lugar importante. Então, ser professor em escola rural significa ter consciência de que a pessoa não é só professor, é amigo e que conhece todo mundo, [...] ser professor de escola rural você acaba conhecendo gato, galinha, papagaio, pai, irmão, conhecendo todo mundo, então, ser professora para mim de escola rural é muito significativo no sentido de que esse espaço tem suas singularidades e eu me vejo dentro dessas singularidades por acreditar que esse espaço reflete muito o que eu sou hoje. (2013)

Nesse excerto da narrativa da professora Madalena emergem duas questões relevantes: a primeira revela o sentimento de pertencimento e de identidade com o seu lugar de vida e profissão, e a segunda, compreende as reminiscências dos tempos de escola. A primeira questão sinaliza o modo como a professora concebe a escola rural como um lugar ao qual ela é pertencente, reafirmando a singularidade do lugar como espaço vivido, concebido e apropriado pelo sujeito, quando assevera que “[...] Ser professora da escola rural é, sobretudo, se identificar com o seu espaço, reconhecendo não apenas o aluno, mas a escola rural como um lugar importante”. Desse modo, a compreensão da escola como um importante lugar “de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos”. (CAVALCANTI, 2002, p. 33)

A segunda questão contempla memórias das situações experienciadas nas suas itinerâncias formativas na educação básica, mais especificamente no que concerne às dificuldades enfrentadas.

Ao afirmar que ser professora em escola rural “[...] é poder, na verdade, dar um novo sentido aquilo que eu considerei frágil na minha passagem por essa escola”, a referida professora se reporta aos tempos de escola e evoca as suas memórias das trajetórias de escolarização, fazendo emergir os problemas vivenciados e, também, sinaliza a sua necessidade, como professora, de fazer diferente do que foi experienciado nos seus processos formativos. Mas fazer diferente como? A professora Maria Madalena faz algumas inferências que podem vir a ser um ponto de partida para se construir uma escola da roça para os povos da roça, a partir da valorização da identidade dos sujeitos que vivem e produzem nesses contextos geográficos.

As escolas dos espaços rurais deveriam refletir sobre a sua identidade e a identidades dos sujeitos que ali estudam. No entanto, isso não acontece e essa negligência acaba fragilizando a formação dos estudantes, quando se trata das raízes identitárias dos sujeitos da roça. Sei que ser da roça reflete na formação e nas posturas que os professores assumem, pois o próprio professor se percebe como resultado daquele espaço. Há diferença entre o professor que vive e trabalha em área rural daqueles que saem da cidade e vão trabalhar na roça. Não há como deixar de comparar o sujeito da roça com o sujeito da cidade. São espaços diferentes. O espaço rural é diverso, mas muito singular, reafirmo que ser da roça é ter orgulho daquilo que você é. Ser professora da roça é perceber e compreender essas especificidades e considerar tudo isso na sua prática em sala de aula. (2013)

Ao asseverar que as escolas situadas em contextos rurais devem considerar as especificidades, singularidades e particularidades do lugar, a identidade dos sujeitos que ali vivem, estudam e produzem a profissão, a professora Maria Madalena reitera a sua identidade de professora de Geografia da roça e retrata um modo singular de conceber a escola rural, estabelecendo comparações entre os professores que vivem e exercem a docência em espaços rurais e

os professores que se deslocam da cidade para trabalhar na roça. Segundo essa professora, “*ser da roça reflete na formação e nas posturas que os professores assumem, pois o próprio professor se percebe como resultado daquele espaço*”, ou seja, “*Ser professora da roça é perceber e compreender essas especificidades e considerar tudo isso na sua prática em sala de aula*” (2013). Assim, ao afirmar que as escolas rurais deveriam considerar as identidades daqueles que fazem parte do seu cotidiano, a professora Maria Madalena sinaliza que toma esse contexto com suas especificidades como referência no âmbito do seu fazer pedagógico e sinaliza que se sente implicada com a escola e com os sujeitos sociais que ali estão inseridos, reafirmando a sua identidade rural.

O vínculo com o lugar (pertencimento), a assunção de ser e sentir-se da roça, ser e sentir-se professor de escola rural (identidades) e como isso reverbera no fazer pedagógico, questões destacadas pela professora Madalena, também foram evocadas na narrativa do professor Cleidson em 2013, conforme excerto a seguir:

Como professor de escola rural, sendo morador do espaço rural, sei que posso contribuir com a formação dos estudantes porque entendendo como eles vivem, compreendendo isso, é mais fácil entender as suas questões porque eu já vivi situações parecidas, eu já vivenciei as mesmas experiências, acho mais fácil lidar com essas questões; perceber o outro que não é estranho.

Para o professor Cleidson, a escola rural e sua dinâmica, as aprendizagens dos seus alunos, as práticas realizadas, são situações familiares e que foram vivenciadas por ele num outro momento, enquanto aluno, contribuindo significativamente para a sua atuação docente.

Sobre a condição de ser professor de Geografia numa escola rural, o professor Antônio Sena alega que gosta do que faz e faz referência ao modo como aborda conteúdos curriculares que se aproximam do mundo rural e das vivências dos estudantes, além

de destacar a potencialidade dos meios de comunicação e das redes sociais que já fazem parte da vida dos povos rurais, através do acesso à internet, a qual tem aproximado os seus alunos dos cotidianos da vida nos espaços urbanos.

[...] hoje, as vivências da cidade já estão adentrando o campo, por exemplo, hoje a internet já está lá no povoado, nós temos a água encanada, a energia, coisas que antes só víamos na cidade; televisão, jornal, a novela, os costumes urbanos transmitidos pelos meios de comunicação, fazem uma diferença grandiosa entre os alunos do campo e da cidade, eles estão vivenciando hoje, MSN, facebook, tudo isso hoje eles falam que têm e que se comunicam com outras pessoas, à distância. (2012)

Contextualizar os conteúdos curriculares da Geografia, estabelecendo relações com o contexto da vida dos estudantes, também é uma escolha didático-pedagógica do professor Cleidson, quando aborda questões que se aproximam da realidade vivencial dos seus alunos.

Abordar questões da Geografia Agrária para esses meninos que vivem na zona rural, principalmente para os alunos do sexto ano mesmo, quando a gente traz os conteúdos para a sala de aula, tenta contextualizar, traz para a realidade deles, eles têm facilidade, porque tipo assim, aquilo que a gente traz pronto e então busca contextualizar eles acabam não associando, quando você vai e traz um pouco para a realidade deles, para a questão da capacidade do vocabulário deles eles têm uma facilidade, então quando você faz essa contextualização eles têm facilidade de pegar coisas quando são próximas a ele. (2013)

Na sala de aula, quando se trata de conteúdos ligados ao espaço rural, ao campo, procuro desmistificar algumas questões do nosso cotidiano, questões que as pessoas da roça desenvolvem. Ex: as queimadas. Quando criança, fazíamos isso na nossa roça, acreditando que favorecia a fertilidade do solo. No começo parecia que, de fato, a terra ficava mais forte para plantar, mas com o tempo, só desgaste porque as queimas retiram os nutrientes do solo. Antes eu não sabia disso, aprendi na UNEB e repasso para os meus alunos. (2013)

Ao narrar que busca contextualizar os conteúdos curriculares da Geografia, exemplificando com situações já vivenciadas por ele, em outros momentos que compõem o repertório das suas histórias de vida, o professor Cleidson evidencia a importância de articular os saberes cotidianos dos saberes científicos, possibilitando assim, a transposição didática dos conteúdos, a partir das suas próprias experiências. Nos excertos da sua narrativa, o ser e o viver em contextos rurais facilitam a prática docente, no que concerne à abordagem de conteúdos ligados ao mundo rural.

O início da carreira no magistério foi, para o professor Wagner, uma experiência marcada por muito medo. Medo de não saber ensinar; de não ser respeitado. Medo de ser rejeitado; medo de não ter competência para exercer a profissão. Sobre esta questão, o professor Wagner narrou:

No início, quando fui nomeado achei que não daria conta, ou melhor, tinha medo das pessoas não acreditarem em mim. Eu achava que essas pessoas não acreditariam na minha competência para ensinar porque ainda não tinha concluído o curso e também por ser da roça. Eu era inseguro. A minha vida na UNEB foi toda vivida com insegurança, na incerteza. Sempre achei que não daria conta. E esse medo, essa insegurança também foi vivida no começo da minha vida profissional, na entrada no colégio para ensinar. (2011)

Embora tenha vivido momentos de muito medo, ao ingressar no magistério, o professor Wagner, no começo da sua trajetória profissional, na docência na escola rural, revisitou as suas memórias sobre as experiências no contexto da formação docente, na UNEB, quando algumas colegas relataram as suas práticas de ensino e, inspirado nesses relatos, buscou elaborar um modo singular de ensinar a Geografia para os seus alunos, no Colégio Santo Antônio, no espaço rural do município de Ichu, considerando a realidade da escola e dos estudantes.

As narrativas dos professores de Geografia, colaboradores da pesquisa, aproximaram o olhar dos pesquisadores sobre os distintos momentos que constituem o percurso profissional na docência, desde a iniciação, à entrada na escola e às vivências das práticas pedagógicas em contextos rurais.

A cada relato houve reconhecimento de si nas experiências dos estudantes, espelhamento social, identitário e cultural. Neles, o docente evidencia as relações orgânicas e subjetivas que compõem a arquitetura de suas histórias profissionais e de outras tantas gerações de professores. Por isso, são contribuições singulares para a compreensão reflexiva sobre o potencial das narrativas acerca das práticas profissionais e da importância do investimento em pesquisas que valorizem as vozes dos sujeitos da realidade escolar para teorizar e construir novos arranjos elucidativos a partir da tríade: iniciação/formação/ensino.

5

NARRATIVAS DOCENTES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS RURAIS: práticas formativas e pedagógicas

Pensar nos processos formativos e de atuação docente demanda estabelecer articulações com os contextos: social, histórico, político, econômico e cultural em que a educação e as suas práticas estão inseridas. Conforme Tardif (2006), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que se articulam às suas vivências, aos seus saberes do senso comum e às suas competências sociais.

Considerando essa perspectiva e a natureza da pesquisa, desenvolvida no âmbito do projeto “Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, as trajetórias e as narrativas das professoras de educação infantil foram consideradas, permitindo, através das entrevistas narrativas realizadas com essas docentes, identificar as suas concepções de infância e as articulações entre as experiências de vida e de formação com a prática educativa. Assim, a abordagem (auto)biográfica, que referenciou esse estudo, configura-se, segundo Souza (2006), como um processo que possibilita ao sujeito o conhecimento de si, das suas relações com a formação e com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Essa escolha teórico-metodológica fundamenta-se

na concepção de que através das histórias de vida dos sujeitos, em experiências compartilhadas, é possível socializar compreensões, interpretações, conflitos, visibilizando as interações simbólicas da subjetividade e da intersubjetividade das realidades humanas.

Pensar nos processos formativos e de atuação docente demanda estabelecer articulações com os contextos: social, histórico, político, econômico e cultural em que a educação e as suas práticas estão inseridas. Conforme Tardif (2006), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que se articulam às suas vivências, aos seus saberes do senso comum e às suas competências sociais.

Considerando essa perspectiva e a natureza da pesquisa, desenvolvida no âmbito do projeto “Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, as trajetórias e as narrativas das professoras de educação infantil foram consideradas, permitindo, através das entrevistas narrativas realizadas com essas docentes, identificar as suas concepções de infância e as articulações entre as experiências de vida e de formação com a prática educativa. Assim, a abordagem (auto)biográfica, que referenciou esse estudo, configura-se, segundo Souza (2006), como um processo que possibilita ao sujeito o conhecimento de si, das suas relações com a formação e com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Essa escolha teórico-metodológica fundamenta-se na concepção de que através das histórias de vida dos sujeitos, em experiências compartilhadas, é possível socializar compreensões, interpretações, conflitos, visibilizando as interações simbólicas da subjetividade e da intersubjetividade das realidades humanas.

Reflexões iniciais sobre a educação infantil em contextos rurais

A educação, em contextos rurais, vem ganhando maior visibilidade nas últimas décadas, tendo em vista os movimentos sociais e

as produções acadêmico-científicas sobre essa modalidade educacional. É importante ressaltar que a questão da educação destinada às comunidades rurais esteve ausente nas pautas das políticas públicas no Brasil, sendo essa realidade problematizada pelas pesquisas que versam sobre a educação nos diferentes contextos rurais e sobre o modelo educacional fundamentado nos cânones urbanos oferecido a essas populações, que desvalorizam, nas práticas formativas e pedagógicas, as singularidades existentes nestas ruralidades. (COELHO, 2017)

Historicamente, a educação, nas diversas ruralidades, foi/é marcada pelo descompromisso com a educação de crianças, jovens e adultos que vivem nessas localidades, gerando, assim, a materialização de uma educação precária, por falta de investimento de políticas públicas que garanta uma formação docente e uma prática educativa convergente com a realidade local e com as expectativas dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Nessa direção, Coelho (2017, p. 1.202-1.203), respaldada em Souza (2012), explica que:

Nas propostas educacionais vigentes, na maioria das escolas rurais, ocorrem discrepâncias entre o que é produzido no cotidiano escolar e a realidade vivenciada por esses sujeitos em suas comunidades. No entanto, é necessário considerar, no bojo das práticas educativas, desenvolvidas pelos/as docentes, a dinâmica local, a fim de oportunizar uma educação que respeite a diversidade e a alteridade das comunidades rurais e as identidades dos sujeitos que nelas vivem.

Assim, para efetivar o direito a uma educação inclusiva, pautada no respeito à cultura e às necessidades dos sujeitos pertencentes às diversas ruralidades, é nevrálgico reconhecer que a formação docente e as práticas pedagógicas projetadas e operacionalizadas nas instituições rurais educativas precisam ser contextualizadas a essa dinâmica local e as histórias de vida desses sujeitos.

Considerando a história da educação do campo, que apresenta perspectivas convergentes com a discussão tecida no, no âmbito do projeto: “Multisseriação e Trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, os avanços vinculados à educação em contextos rurais são potencializados pelas lutas dos movimentos sociais, que na década de 1990 passaram a cobrar politicamente uma educação que se articule com os modos de vidas dos sujeitos que estão inseridos em localidades rurais. Nesse sentido, Caldart (2002), explica que o povo campesino tem direito a ter acesso à educação no contexto em que vive, como também a uma educação que considere o contexto local e com ativa participação dos sujeitos, considerando, nesta perspectiva, as especificidades da cultura local.

Através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/96), a educação do campo ganha visibilidade legal, em que as populações rurais passam a ter direito a uma educação que considere as suas especificidades, como analisa Coelho (2017, p. 1.216):

Os sujeitos que vivem em contextos rurais, neste cenário, passam a ter direito a processos educativos que validem a realidade sociocultural, política, econômica em que estão inseridos. No bojo dessa lei, os princípios da Educação do Campo são enfatizados, a fim de garantir práticas educativas que atendam as especificidades e necessidades dos estudantes que estudam em escolas rurais.

Posteriormente à LDBEN nº 9394/96, emergem outros documentos legais, com a intencionalidade de fortalecer a educação do campo e possibilitar às populações rurais acesso a uma educação inclusiva, que respeite e considere os saberes locais e a ativa participação dos sujeitos que fazem parte dos diferentes contextos educativos rurais, na projeção e na efetivação de práticas formativas e pedagógicas a eles destinados. Nesse movimento a favor da educação do campo, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Esse documento apresenta como perspectiva uma cultura escolar que se articule à realidade coletiva dos sujeitos, seus modos de viver, suas temporalidades e seus saberes, individuais e coletivos.

Sobre a educação infantil, em contextos rurais, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 1/2002), que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituída em 2002, configurou-se como um marco legal para pensar as especificidades da educação infantil das crianças que vivenciam experiências educativas em instituições rurais, já que esse documento propõe estabelecer articulações com as Diretrizes Nacionais Curriculares das diferentes etapas e modalidades de ensino, como por exemplo, as da educação infantil. De acordo com Silva (2012), a educação infantil do campo precisa ser compreendida “como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o conhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo”. (SILVA, 2012, p. 59)

Com o objetivo de formalizar a sistematização da educação do campo, Silva (2012) explicita que foram aprovadas as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 2/2008). Conforme a autora, as Resoluções CNE/CBE nº 1/2002 e CNE/CBE nº 2/2008 apresentam convergências concernentes às questões pedagógicas, pois ambas:

[...] tentam garantir o cumprimento de suas proposições articulando a diversidade do campo e a autonomia das instituições com que regem as Diretrizes Curriculares de cada nível de ensino. Nesse processo, elas propõem uma relação a ser construída com discussões curriculares na Educação Infantil. (SILVA, 2012, p. 65)

Nesse sentido, Coelho (2017) explica que o currículo das instituições educativas, localizadas em contextos rurais, precisa ser pensado coletivamente, devendo, também, considerar, em seu bojo, os modos de vida das crianças, a maneira de interagir com seus pares, as brincadeiras e brinquedos compartilhados em seu cotidiano nas propostas educativas destinadas à educação infantil. Para tanto, questões concernentes à educação de crianças em localidades rurais precisam vir à tona nos processos formativos dos(as) docentes, sejam no processo inicial como em formações continuadas, a fim de promover práticas educativas mais contextualizadas à realidade sociocultural das crianças pertencentes às diversas ruralidades.

Professoras de educação infantil: formação e contexto profissional em instituições educativas rurais

A perspectiva que fundamenta as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grafho-UNEB, referentes à educação destinada às populações rurais, está consubstanciada na abordagem (auto)biográfica. Nesse contexto, consideramos que os saberes, a cultura, as histórias de vida dos(as) professores(as) são relevantes no processo formativo e na constituição da sua atuação profissional em instituições educativas localizadas em contextos rurais.

A especificidade da formação das professoras de educação infantil perpassa pela discussão referente às diferentes concepções de infância e aos diferentes papéis assumidos por essas profissionais, no decorrer da história da educação no Brasil, que impactam, diretamente, na prática pedagógica desenvolvida em instituições educativas para as crianças de 0 a 5 anos. Aquino (2008) explica que a formação dos profissionais que atuam com crianças é considerada um fator de grande relevância para garantir uma educação infantil de qualidade, pautada no respeito à diversidade e à alteridade das crianças.

Para a autora, em seus estudos sobre os saberes docentes das professoras de educação infantil, é importante definir o perfil do profissional que atua com crianças. Considerando as diferentes funções das instituições da educação infantil, que muitas vezes assumiam a função de guardar e assistir as crianças ou de prepará-las para o futuro, estes(as) profissionais foram denominados de diferentes formas: “pajem, recriadora, educadora e professora.”²⁰ (AQUINO, 2008, p. 168)

Ao definir a função desses trabalhadores numa categoria profissional - docente/magistério - houve avanço na construção da identidade e conseqüentemente no próprio atendimento. Entretanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho educacional destinado à criança de até 5 anos de idade para se traçar uma epistemologia do saber docente dos professores. (AQUINO, 2008, p. 168-169)

A formação docente de profissionais que já atuam com crianças, segundo a autora, não pode estar restritamente limitada à transmissão dos conhecimentos técnico-científicos. Nos processos formativos dos(as) docentes, é necessário validar os saberes “as percepções dos/as professores sobre a sua prática”, a partir da sua própria experiência profissional, reconhecendo que este/as são capazes de refletir sobre a sua atuação, ressignificá-la e produzir conhecimento. (COELHO, 2010, p. 56)

Em convergência com essa perspectiva, a professora Samara apresenta a seguinte reflexão: “*Sempre trabalhei em classes multisseriadas. E esse é um trabalho que requer muita paciência, requer muita atenção, requer disponibilidade, porque, se a gente não*

20 Aquino (2008) explica que os termos foram utilizados no feminino, considerando que a maioria das pessoas que atua na educação infantil é mulher, sendo este um atributo fundamental.

tiver um tempo disponível, não consegue fazer um bom trabalho”.²¹ A narrativa da docente revela que as professoras de educação infantil apresentam capacidade que vão além da reprodução daquilo que é ditado pelos programas de formação, seja inicial, ou seja, continuada e que são capazes de tecer reflexões pertinentes sobre si, sobre a sua profissão e sobre a sua atuação profissional nas escolas de educação infantil.

Considerando que o processo formativo das docentes que atuam em instituições rurais é pautado, geralmente, para atender a realidade das escolas urbanas, estabelecer articulações com o seu contexto sociocultural, considerando, no bojo dessa formação, o contexto escolar em que a realidade da sua atuação profissional se materializarão/materializam, torna-se algo nevrálgico para a efetivação de uma educação que atenda as demandas das populações rurais.

Para Aquino (2008), a situação das professoras de educação infantil é historicamente marcada pela desvalorização, apresentando, assim, maior fragilidade em relação aos demais profissionais dos outros segmentos de ensino. No contexto das professoras de educação infantil de instituições educativas rurais, essa realidade é ainda mais notória, pela falta de condições para investir em sua formação, seja inicial ou continuada, como relatam as professoras que atuam em escolas públicas rurais da Ilha de Maré:

Formei-me professora. Comecei a fazer magistério e não concluí, pois o curso deixou de ter oferta; eu fazia na escola de Paripe. Engravidei, casei e deixei de estudar. Depois que meus filhos estavam criados, retomei os estudos, porque os professores daqui da Ilha tiveram a oportunidade de concluir o segundo grau para ficar em sala de aula. Veio um decreto que determinava que só poderia ficar em sala de

21 As narrativas das professoras apresentadas neste texto, foram recolhidas no âmbito da pesquisa: “O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade” (2012), realizada por Ana Sueli Teixeira de Pinho, vinculada ao Projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, Grafho-UNEB.

aula, quem tivesse magistério. Então, veio o PROFORMAÇÃO, que era lá no ICEIA. Tempo difícil e gostoso. Quando era mudança de módulo, nós tínhamos que passar quinze dias lá no ICEIA. Largávamos a nossa família, nossos maridos, nossos filhos, tudo, em casa, e íamos; tudo isso pra conseguir novos conhecimentos, para trazer para a sala de aula; e foi assim que a gente conseguiu fazer o magistério. Foram três anos de estudos. Quem tinha vontade mesmo em ficar em sala de aula, ser professor, teve que enfrentar tudo isso. Depois surgiu a UNOPAR, a distância. Dei continuidade, paguei minha faculdade, e concluí o curso de Pedagogia. (Samara, 2011)

De 2000 a 2003, fui contratada pelo REDA, e atuei em uma escola da rede estadual, de ensino fundamental, na localidade de Bananeiras, na Ilha de Maré. Esse período foi muito bom pra minha vida profissional, porém eu não tive o discernimento e o incentivo de investir mais na minha formação, eu me conformei com o magistério, e por ser um local muito afastado de Salvador, eu achava que seria o básico e o necessário pra comunidade na qual eu lecionava. Só que, com o passar do tempo, vêm as dificuldades, vêm os desafios, em sala de aula, e aí o professor sente a necessidade de investir em sua formação, pra contribuir de maneira mais eficaz na sua prática pedagógica. (Bianca, 2011)

Sou professora contratada por empresa terceirizada da Prefeitura de Salvador, como multiplicadora, técnica de nível médio. Terminei o segundo grau, mas não concluí o magistério. Só depois concluí o magistério no PROFORMAÇÃO. Vim trabalhar em escola, porque nós tínhamos que estar em sala de aula, para fazer o PROFORMAÇÃO. A diretora me deu essa chance e estou aqui até hoje. Já se passaram uns seis anos. Antes, eu não era professora, eu trabalhava na área da limpeza. (Maria Quitéria, 2011)

As narrativas apresentadas pelas professoras revelam que elas, no exercício da atuação docente com crianças das escolas rurais, reconhecem a importância de se ter uma formação profissional, ressignificando a lógica que marcou um período da história da educação infantil, de que para ser professora desta etapa da educação

não era necessário investir em um processo de profissionalização, pois a condição feminina já seria o suficiente. Nessa direção, discutir a formação e a construção da identidade das professoras de educação infantil perpassa pela questão de gênero, já que a referida profissão é composta, em sua maioria, por mulheres, como ressalta Cerisara (2002, p. 25):

[...] mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente.

Considerando a pesquisa empreendida por Cerisara (2002) sobre a identidade das professoras de educação infantil, articulando o feminino e o profissional, a constituição da identidade profissional, segundo a autora, por ser social, necessita considerar a dimensão pessoal dessas mulheres e a dinâmica, presente no contexto em que essa construção se concretiza. Sendo assim, o saber como as professoras se constituem educadoras de crianças perpassa pela valorização das suas narrativas sobre o processo de formação e identificação profissional, tendo em vista a relação dialética entre as dimensões pessoal e coletiva. (COELHO, 2010)

De acordo com Souza (2006, p. 35), a dimensão pessoal “demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal e profissional”. O autor explica que o entrelaçamento existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional potencializa o projeto de investigação-formação, no qual as trajetórias percorridas ao longo da vida das professoras são revisitadas em suas narrativas, tornando-as, assim, autoras e atrizes de sua própria história.

Nesta perspectiva, a valorização das narrativas docentes no processo formativo possibilita que as trajetórias de vida dos sujeitos

sejam percorridas e que suas aprendizagens experienciais, adquiridas nos diferentes espaços em que estão inseridos, sejam visibilizadas, permitindo, nesta dinâmica formativa, maior reflexividade sobre si e sobre a sua profissão.

No desenvolvimento da pesquisa, as professoras de educação infantil, que atuam em grupos multietários, denominados por elas de “turmas multisseriadas”, em instituições rurais, os “saberes docentes” (AQUINO, 2002, 2008)²² construídos por estas profissionais em seu cotidiano com as crianças, a partir de sua experiência pessoal e coletiva, vieram à tona em suas narrativas. Aquino (2008, p. 178-179) explica que:

As situações vividas na relação com as crianças e a observação da prática de outros professores, de acordo com os resultados obtidos no sentido de viabilizar sua ação pedagógica, vão se transformando num conjunto de saberes da experiência.

As narrativas docentes explicitam seus saberes, constituídos em suas experiências formativa-profissionais, apresentando, ao socializarem esses saberes, uma capacidade crítica e reflexiva:

Hoje, a escola virou praticamente uma clínica da sociedade; todos os problemas, as pessoas trazem para a escola; tudo é responsabilidade da escola, do professor. Eu saio da minha sala cansada, tenho papel de mãe, de babá, de professora, de psicóloga, eu tenho papel de tudo. Se o mundo está em violência, leva pra escola pra resolver; se existe pedofilia, leva pra escola pra resolver; se existe abandono, se existe gravidez precoce. A escola virou uma clínica social, todos os problemas da sociedade estão pra escola resolver. A escola não consegue dar conta da sua parte pedagógica, ela vai dar conta do restante? Eles não entendem que a escola vai ser um caminho, um meio

22 Aquino (2002, 2008), em seus estudos sobre os saberes docentes para pensar a prática na educação infantil, fundamenta-se em Maurice Tardif (2000, 2002).

pra criar cidadãos críticos, capazes de discernir as coisas, de tomar decisões; eles entendem que a escola tem que resolver, e não é assim. Trabalho em sala de aula, há mais de 18 anos. Agora estou aqui na Escola Municipal de Botelho, mas já trabalhei na Escola Municipal de Bananeiras, e na creche escola, aqui no Botelho. Sempre trabalhei sem ter carteira assinada, como voluntária, tem uns 5 anos que estou de carteira assinada. Estou trabalhando pela FEA e sempre trabalhei em classes multisseriadas. A minha trajetória de professor é muito longa; se fosse carteira assinada desde o começo, eu já estava para me aposentar. Cada um de nós tem um objetivo, tem uma parcela para somar na vida da criança, que é o bom cidadão de amanhã. Trabalhar em sala de aula com a criança, o bom, o bonito, o certo, pra ver se a gente consegue dar uma parcela da nossa contribuição pra que, amanhã, essa criança seja um cidadão de bem. (Prof.^a Samara, 2011)

Os saberes docentes, apesar da representatividade para desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educativas, precisam ser ampliados em processos de formação profissional, de forma articulada a esses saberes. Neste sentido, nos processos formativos docentes, temáticas como: a escolha da profissão das professoras, os desafios encontrados no início da trajetória profissional e as dificuldades encontradas para a efetivação das práticas pedagógicas, configuram-se como referências importantes para pensar sobre a realidade vivenciada pelas docentes que atuam em instituições educativas para as crianças, especificamente as que atuam em instituições, denominadas pelas docentes colaboradoras da pesquisa, de multisseriadas, localizadas em contextos rurais. Os saberes e percepções narrados pelas professoras apresentam essa realidade, tão presente nas localidades rurais, mas ainda tão invisibilizada pelas políticas públicas:

Trabalhar em sala de aula não é fácil não, e trabalhar com série multisseriada, a pessoa tem que passar uma atividade que depende da idade do aluno. Tem que ter uma atividade pra um aluno, de uma forma, e pra o outro, de outra forma. Como eu trabalho com dois e

três anos, eu tenho que ter uma pessoa aqui pra tá me ajudando, porque controlar eles não fácil. Eles brincam, fazem as atividades, mas tem que ter outra pessoa aqui, pra tá me auxiliando, e até quando vão pro banheiro, eu não posso ir pro banheiro com um e deixar os outros aqui. Aí, tem sempre uma pessoa aqui, pra me auxiliar, pra poder eu trabalhar com eles. (Prof.^a Maria Quitéria, 2011)

Hoje estou em uma sala multisseriada, tem muitos desafios e tenho que enfrentá-los, porque o importante é o compromisso que eu assumi com a educação. Tenho que conseguir alcançar os meus objetivos. Quando eu entro em uma sala, esses problemas passam a ser meus, e eu não gosto de atribuir responsabilidades a terceiros. Aqui, na minha sala multisseriada, eu trouxe esse modelo de alfabetização, alfabetizar letrando, e tento fazer isso, eu trago várias temáticas pros alunos discutirem. Respeito a fala do aluno, a sua opinião; ter isso como ponto de partida pra intervir, esse é o papel do professor, agir como intermediário desse conhecimento, interagindo com o aluno, interferindo onde ele pode, e auxiliando pra que o aluno se desenvolva. Respeitar o conhecimento prévio do aluno, entender o aluno, e partir daquilo que tem pra aprender. São vários alunos que consegui alfabetizar na comunidade de Bananeiras. A minha sala é multisseriada, e isso dificulta muito. (Prof.^a Bianca, 2011)

[...] seria bom que não houvesse multisseriadas, que cada professor ficasse com a sua série, porque, assim, poderíamos nos dedicar mais, cada professor com a sua série. Não é que a gente não se dedique. Nós nos dedicamos sim, mas o tempo é pouco. Se a gente tivesse uma sala que trabalhasse só com o grupo cinco, todas as atividades eram voltadas apenas para o grupo cinco; o tempo de atividade era voltado só pra elas, então, eu terei todo o momento, o tempo todo, para aquelas crianças do grupo cinco. (Prof.^a Samara, 2011)

As narrativas apresentadas pelas docentes revelam que as concepções de criança, de modelo de educação infantil e de multisseriação precisam ser revistas, na medida em que apresentam uma perspectiva heterogênea, abstrata e naturalizada de infância e de educação infantil, considerando a multisseriação como um fator

que dificulta o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam o aprendizado das crianças. O estudo desenvolvido no âmbito do Grafho-UNEB reconhece a multisseriação como um modelo necessário para as comunidades rurais, problematizando, porém, a falta de investimento na formação inicial, continuada e em serviço dos(as) professores(as) que atuam nesta realidade; a ausência de uma escola melhor estruturada e de materiais didático-pedagógicos para atender as escolas que apresentam essa especificidade educacional e a inexistência de uma proposta educativa que estabeleça relações entre as experiências dos sujeitos da escola com os conhecimentos socialmente reconhecidos.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras, em seu cotidiano nas instituições educativas rurais multisseriadas, as colaboradoras da pesquisa revelam, em suas narrativas, que buscam superar esses desafios, reconhecendo que o compromisso social e o compromisso político com a profissão devem ser soberanos em relação às adversidades encontradas, a fim de que, assim, seja possível oferecer uma educação que contribua com o desenvolvimento e o aprendizado significativo das crianças que estão inseridas em creches e pré-escolas públicas existentes nas comunidades rurais. (COELHO, 2010)

Eu acredito que nossas crianças são as nossas esperanças, elas são muito importantes para o desfecho dessa história nesse local. Pretendo investir nas crianças, porque eu acredito em mudança, eu acredito que a mudança começa de base, na formação da criança, na família, e a escola contribui muito pra esse gancho, entre família, escola e criança. A criança é fruto do meio e se ela tiver em um meio saudável, cheio de esperança, de perspectivas, de novos horizontes, ela vai ser uma criança vencedora. Tento mudar muita coisa em sala de aula, no pouco tempo que estou com elas. Aproveitar o máximo e fazer com que elas vejam que vale a pena viver, vencer, ser diferente, seguir em frente, vencer obstáculos e ser o autor da sua formação. Muitos alunos não avançam, por várias questões que não são pertinentes nem à escola sozinha resolver. (Prof.^a Bianca, 2011)

Cada um de nós tem um objetivo, tem uma parcela para somar na vida da criança, que é o bom cidadão de amanhã. Trabalhar em sala de aula com a criança, o bom, o bonito, o certo, pra ver se a gente consegue dar uma parcela da nossa contribuição pra que, amanhã, essa criança seja um cidadão de bem. Já fui trabalhar no continente, mas senti necessidade de voltar, ainda tinha que vir para fazer alguma coisa; meus alunos fazem parte da minha vida. A melhor coisa é trabalhar com crianças, pois elas são verdadeiras. [...] Ser professor requer muito amor a sua profissão, senão, você não consegue nada. Se você vai para aquela sala de aula só para, no fim do mês, ter aquele pequenininho salário que nós temos aqui, você não consegue nada. O papel do professor é mudar e ajudar o indivíduo a crescer, direcionar o aluno para um futuro melhor. (Prof.^a Samara, 2011)

Nas narrativas das professoras, constatamos o desejo das docentes de continuarem na profissão, apesar de todas as dificuldades e de continuarem investindo na formação continuada para melhorar a prática pedagógica, reconhecendo que atuar na educação infantil exige um processo formativo para atender as demandas específicas que fazem parte do seu cotidiano profissional.

Não existem obstáculos para quem quer conseguir algo. O segredo é a persistência, tem que continuar, independente dos desafios; eles contribuem para o nosso desenvolvimento e fazem com que aquilo signifique mais e mais na nossa vida. Aquele momento de angústia, de não ter como investir na formação, criou em mim uma sede de conhecimento, que foi muito bom. Isso é muito importante pro educador, pro aluno também, essa sede de pesquisar, de buscar o seu próprio conhecimento, de ser autor da sua formação. (Prof.^a Bianca, 2011)

A escola se municipalizou e os professores do REDA foram demitidos, automaticamente. Eu fiquei desempregada e com a minha formação um pouco defasada, em relação à concorrência que existia no local. Parei e percebi que eu deveria continuar estudando e correr atrás dos meus objetivos. Não perdi a esperança, e continuei lecionando voluntariamente, sem salário, no final do mês, e sem perspectivas, se seria contratada ou se seria substituída. Mas tinha um

objetivo muito grande de lutar por uma comunidade diferente; era o que mais me incentivava a continuar. (Prof.^a Maria Quitéria, 2011)

De acordo com as narrativas das professoras e os estudos sobre a profissão docente, atuar na educação infantil demanda das professoras uma formação específica e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado, para que, dessa forma, tenham um maior suporte para o desenvolvimento da prática educativa e a superação dos desafios encontrados no cotidiano profissional, como explícita a narrativa a seguir:

Sempre lecionei em uma escola que não tinha coordenador pedagógico, a única coordenadora pedagógica foi a do projeto Ilha de Maré, há muitos anos atrás. Comecei na escola municipalizada, em 2003. Nunca tivemos um coordenador pra estar diariamente na escola. Os professores se sentem sozinhos, muitas vezes, e o diretor, ou cuida do administrativo ou cuida do pedagógico; ele não dá conta. [...] A secretaria de educação deixa muito a desejar com as escolas das ilhas, a gente não tem apoio pedagógico algum. Eu nem conheço quem é o meu coordenador, às vezes são tantos, muda tanto, porque é o coordenador da CRE, ele não vem aqui e quando vem, vem uma vez na vida, e a gente não consegue nem identificar, não consegue criar vínculo. Como é que eu vou desabafar uma angústia em sala de aula, com alguém que eu não tenho aproximação alguma? Eu não me sinto a vontade com o coordenador que vai aparecer uma vez na vida. Acredito que o coordenador tem que estar na escola sempre, ele tem que ter vínculo com a comunidade, ele tem que conhecer a realidade da escola. (Prof.^a Bianca, 2011)

Esta narrativa apresenta a relevância do(a) coordenador(a) pedagógico(a), no que tange ao acompanhamento sistematizado do trabalho desenvolvido pelas docentes em sua prática educativa. Porém essa realidade não se concretiza em contextos rurais, pois a presença dos(as) coordenadores pedagógicos acontece esporadicamente nas escolas, muitas vezes com a intenção de passar algum informe da Secretaria Municipal da Educação (Semed), de dar algumas

orientações pedagógicas muito pontuais e de participar de algum festejo comemorativo na instituição. A ausência cotidiana dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) deixa lacunas na formação continuada e em serviço das docentes, assim, como, no diálogo coletivo e colaborativo sobre o processo ensino-aprendizagem existente na instituição educativa.

Os estudos de Fullan e Hargreaves (1991) sobre o desenvolvimento profissional docente permitem compreender que a falta de um acompanhamento pedagógico e de uma formação continuada e em serviço, como foi pontuado pela professora, ocasionam práticas pedagógicas desarticuladas, já que desconsideram as reais necessidades e inquietações das professoras em seu cotidiano profissional e os projetos desenvolvidos pelas instituições educativas em que atuam profissionalmente. Em comunhão com essa análise, a professora Bianca, em 2011, apresenta a seguinte reflexão:

A própria escola não cria seus projetos, ela abre as portas para vários projetos de fora, que não têm nada a ver com sua realidade, e ali o professor tem que dar conta. O professor executa o projeto, participa, faz tudo, mas a honra e a glória vai pra outros, e o resultado não é o esperado, você perdeu tempo de desenvolver um projeto que a sua turma realmente precisava e ia avançar, porque você conhece os seus alunos e abre ala pra vários projetos na sua escola, e não tem tempo de oferecer o que você quer para seus alunos, porque tem a cobrança e a coordenação tá pedindo tal projeto. O professor fica cheio de projetos dos outros, e não tem tempo de desenvolver os seus próprios, não tem apoio. O santo de casa, não faz milagre; o profeta de casa, não tem mérito. Então, as pessoas apoiam projetos de outros, mas não apoiam o projeto da própria escola, não viabiliza, não sente um incentivo: um parabéns professora, gostei. Achei legal! Um reconhecimento. As pessoas abraçam o que vem de fora, mas, o que é de dentro, não percebem que realmente tá dando resultado. O professor se sente muito atarefado.

As narrativas das professoras sobre as dificuldades encontradas em seu cotidiano profissional suscitam reflexões sobre a falta de

investimento na educação infantil e sobre a desvalorização social e política que atinge os(as) docentes que atuam nesta etapa da educação básica, marcada historicamente e, infelizmente, existente até hoje em determinadas localidades, mesmos com todos os avanços legais.

Será que é certo nós gastarmos tanto, nos sacrificarmos tanto, para estar numa sala de aula por amor? Precisamos de um salário digno. Será que é justo uma pessoa que lutou tanto para conseguir uma graduação, receber um salário mínimo, ou até menos que um salário mínimo, e outros, que só concluíram o segundo grau, estão recebendo igual ou até melhor do que nós? Eu espero que venha a melhorar e que os poderes públicos olhem o lado da gente. Assim, todo mundo só tem a ganhar, nós professores, os alunos, os pais, e a rede mesmo, a municipal. Quem é que não quer trabalhar com bons professores; qual é o diretor que não quer um bom professor na sua escola, pra ser uma escola de nome. Para isso, dê um salário digno e capacitações para estar em sala de aula. A gente está trabalhando da maneira correta, mas é muito bom, quando vem alguém com mais experiência, faz aquele relato. Eu tô trabalhando certo, tô indo pelo caminho certo, mas já inova, cria uma maneira nova de se trabalhar, que dá resultado, de maneira diferente, mais agradável. (Prof.^a Samara, 2011)

As narrativas docentes revelaram, no processo de investigação-formação, no âmbito do projeto: “Multisseriação e Trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, que ser professora de educação infantil, em instituições rurais, é algo desafiador, pois, nesse contexto, inúmeras adversidades são vivenciadas pelas docentes no cotidiano do exercício da profissão. Contudo, apesar desses desafios, as docentes persistem na docência, reconhecendo a importância social e política dos professores(as) de educação infantil no desenvolvimento integral das crianças e na luta para garantir os direitos dos(as) meninos(as) uma educação infantil de qualidade, que respeite as especificidades desses sujeitos que vivem em localidades rurais.

Práticas pedagógicas para educação infantil: concepções e proposições

Após a promulgação da CF de 1988, da LDBEN e de outros documentos oficiais, as concepções de atendimento e de educação destinadas às crianças, buscaram superar a dicotomização entre o cuidar, numa perspectiva assistencialista e o educar, numa abordagem de escolarizar a criança antes dela ingressar ao ensino fundamental. Na história da educação infantil, a polarização do papel das creches e das pré-escolas, debatida nos contextos acadêmico e político, que potencializaram avanços legais para a educação infantil, apresenta problematizações vinculadas a essas dimensões. (COELHO, 2010)

Aquino (2002), em convergência com os debates que vêm ocorrendo no meio acadêmico, defende a ideia da articulação entre o cuidar e o educar e enfatiza importância dessa perspectiva para nortear as práticas propostas educativas materializadas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Nessa direção, a autora enfatiza que as crianças, dessa etapa da educação básica, não são obrigadas a dominarem conhecimentos e habilidades especificadas no currículo. Porém, nas instituições de educação infantil, a expectativa ainda é de que as crianças, egressas da educação infantil, dominem os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, a fim de atenderem as demandas do ensino fundamental. Essa realidade se mostrou presente no cotidiano das escolas pesquisadas, tendo em vista o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de instituições de educação infantil da Ilha de Maré.

Eu já busquei desenvolver uma alfabetização desde a educação infantil, já na base alfabética, já levando-os ao nível de alfabetização, pra quando eles forem ingressar no primeiro ano, não terem tanta dificuldade quanto os que eu estou, esse ano, no primeiro ano. Acredito que pra eles vai ser mais fácil se alfabetizar do que os de primeiro ano, que estão passando pro segundo ano. Alguns vão ter

mais dificuldade do que esses que tão vindo da educação infantil, porque a base, eu acredito que foi feita... (Profª Bianca, 2011)

A narrativa da professora colaboradora da pesquisa explicita essa realidade que é bastante comum nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras que atuam na pré-escola. O tempo destinado às atividades desenvolvidas nas instituições educativas para as crianças desconsideram as diferentes linguagens, a temporalidade da criança, seu desejos e interesses e volta-se, quase que exclusivamente, para a promoção de atividades que desenvolvam competência e habilidades para a leitura e escrita, a fim de atender as demandas do ensino fundamental, conforme relatou a professora, que demonstra em sua narrativa preocupação em preparar as crianças do grupo 5 para o primeiro ano do ensino fundamental:

Sempre trabalhei em classes multisseriadas. E esse é um trabalho que requer muita paciência, requer muita atenção, requer disponibilidade, porque, se a gente não tiver um tempo disponível, não consegue fazer um bom trabalho. Trabalhar em sala multisseriada, alguma série vai ficar com um pouco de deficiência. Os do grupo 5 já estão mais adiantados, os do 4, eles estão mais atrasados um pouco, mas eu tenho que me dedicar ao grupo 5. Apesar deles estarem mais adiantados, eu tenho que me dedicar também mais a eles. Então, seria bom que não houvesse multisseriadas, que cada professor ficasse com a sua série, porque, assim, poderíamos nos dedicar mais, cada professor com a sua série. Não é que a gente não se dedique. Nós nos dedicamos sim, mas o tempo é pouco. Se a gente tivesse uma sala que trabalhasse só com o grupo cinco, todas as atividades eram voltadas apenas para o grupo cinco; o tempo de atividade era voltado só pra elas, então, eu terei todo o momento, o tempo todo, para aquelas crianças do grupo cinco. (Profª Samara, 2011)

A professora revela maior preocupação com o processo de aprendizado das crianças do grupo 5, enfatizando que as crianças, mesmo estando mais adiantadas em relação às crianças do grupo 4, essas demandam dela mais atenção e dedicação. Contudo a

professora, por trabalhar em um grupo multietário, denominada por ela de “sala mutisseriada”, promove reflexões pertinentes sobre a organização do tempo e do espaço em realidades que apresentam essa configuração:

[...] na verdade, a gente desenvolve até mais de duas atividades, porque sempre a gente trabalha assim. A área de conhecimento de matemática, ela não vem pura, vem sempre com uma linguagem, vem com o português. No outro dia, a gente já usa conhecimento de mundo, que também já entra português. A gente nunca trabalha com a área de conhecimento sozinha. Nós trabalhamos com língua portuguesa, matemática, natureza e sociedade, música, artes visuais, e trabalhamos com formação pessoal e social. São as áreas de educação infantil. (Profª Samara, 2011)

Essa narrativa apresenta a perspectiva de pensar e de operacionalizar o currículo da educação infantil, tendo como referências as diferentes áreas do conhecimento, em que a prática pedagógica organizada enfatiza os conhecimentos vinculados à Língua Portuguesa, que são atravessados nas outras áreas do conhecimento como Matemática, Natureza e Sociedade, Música e Artes Visuais, tomando como base os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (1998). A professora também relata que trabalha com a formação pessoal e social, outro eixo da educação infantil, que se fundamenta teoricamente nos estudos realizados por Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o desenvolvimento infantil.

De acordo com a análise da versão preliminar do RCNEI (1997) empreendida por Kuhlmann Jr. (2007), o autor explica que as propostas curriculares encaminhadas às crianças menores estão subordinadas aos objetivos do currículo estruturado para o ensino fundamental, ancorada a um psicologismo que ele denomina de simplista. Dessa forma, este documento apresenta duas concepções educacionais, a de promover o desenvolvimento infantil e a de

possibilitar à aquisição de conhecimentos construídos pela humanidade. (COELHO, 2010)

O RCNEI (1998) tem a intenção de nortear a construção de projetos pedagógicos e favorecer a discussão com os profissionais da educação infantil. Aquino (2002) adverte que, apesar deste documento trazer em seu bojo a concepção de criança cidadã, esta se apresenta mais no plano ideal, projetivo, não sendo considerada a sua materialização no momento presente da criança. A análise desse documento realizada pela referida autora explicita que o RCNEI (1998) está pautado no “modelo educacional para a preparação de aprendizagens futuras, visando domínios específicos e privilegiados”. (AQUINO, 2002, p. 116)

Considerando que as crianças interagem socialmente, a aprendizagem não pode ser vista somente como um processo psicológico, mas também deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica. Sendo assim, educação, segundo Bujes (2001), não deve representar um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados.

Nesta direção Aquino (2002, p. 101) cita que:

[...] há de se considerar as particularidades dessa fase da vida. Nos primeiros anos de vida, a criança tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo e de conhecer, distinta das idades posteriores, exigindo uma educação com características muito amplas integradas, globais do que mera transmissão de informações próprias da educação com caráter instrucional.

As professoras valorizam, em suas práticas pedagógicas, a perspectiva de educação apresentada pelo RCNEI (1998), no que tange a transmissão dos conhecimentos científicos reconhecidos socialmente. Porém, na medida do possível, consideram também as diferentes linguagens infantis que, muitas vezes, pela imposição de

preparar as crianças para o ensino fundamental, são desvalorizadas no cotidiano das instituições de educação infantil:

Eles não ficam muito tempo sentados, isso já é costume, isso já é cultura daqui das crianças da Ilha, eles brincam muito. Ao vir para a escola, tem criança que a gente percebe logo. Eu espalho livros em cima da mesa; na outra, eu já coloco alguns brinquedos; na outra, eu já coloco umas bonecas. Alguns vão pros livros, outros perdem logo o interesse, se não forem muito figurados. O livro tem que ter bastante figura, diversificadas pra poder chamar a atenção deles. Quando vai pra brincadeira, é a maioria, porque eles já sabem dizer o que querem e o que não querem. Eles gostam de brincar, tem um objetivo para cada brincadeira que tá ali, eu também faço a mediação. Às vezes, música, eles gostam de música. As crianças daqui da Ilha gostam de músicas e eu trabalho músicas. (Profª Samara, 2011)

Aí eles saem, vão pra o recreio; depois do recreio, dez e quarenta, eles retornam. Eu conto uma historinha. Aqui na sala, não dá nem pra gente tá fazendo um círculo. Eles sentam e vão fazer o que eles entenderam da historinha, desenharam e depois eles vão pra casa. Quando uns terminam, eu boto eles pra brincar. A outra pró leva eles pra brincar e fica lá fora até pra poder os outros terminarem, porque, quando um termina que o outro não terminou, fica difícil, porque eles começam a brincar, eles querem pegar brinquedo aqui, e aquele que não terminou, a atenção foge. (Profª Maria Quitéria, 2011)

Segundo Coelho (2010), a mediação da professora de educação infantil na construção do conhecimento, tendo em vista a perspectiva sociointeracionista, deve validar a interação das crianças com o contexto social e cultural e as diferentes linguagens que elas utilizam para explicitar as suas ideias e as suas hipóteses originais sobre determinado foco de interesse. A criança, nessa concepção, é considerada sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, sendo capaz de criar, significar e transformar a sua realidade.

O contexto legal, referente ao atendimento e educação das crianças no Brasil, explicita as especificidades da educação infantil

que demandam ressignificações sobre o conceito de infância, sobre o papel das professoras e sobre os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as práticas pedagógicas empreendidas por essas profissionais. (COELHO, 2010) Nesta direção, a formação e as práticas pedagógicas para a educação infantil precisam considerar as singularidades dos sujeitos que estão inseridos em escolas rurais, a fim de promover uma educação mais contextualizada à realidade apresentada e que contribua com o desenvolvimento local:

Numa área quilombola, que tem especificidades. A escola aqui da Ilha não seria agrícola, mas iria valorizar a pesca, o pescado. Porque as pessoas poderiam crescer, ter uma vida digna, se elas soubessem articular isso. Elas não sabem nem criar uma cooperativa de marisqueiras, por exemplo, para que aquela cooperativa comprasse todos os pescados. E ajudasse nesse ciclo de venda, aquisição, cozimento. Uma coisa assim. Ali mesmo ia ter emprego, aquele que não vai pra marinha, ele estaria lá dentro, com seu emprego também, e as crianças iam apreender isso na escola, elas teriam isso na sua realidade. Eles iam aprender como cultivar; como fazer com que aqueles mariscos durassem mais tempo; como fazer com que eles sempre tenham fartura, porque as vezes eles cavam no lugar e depois somem e eles mudam de outro, e aquele lugar deixa de produzir, porque eles mesmos não souberam deixar o marisco que tá pequeno, ainda em crescimento. Isso tudo seria ensinado na escola, e, quando eles percebessem, eles iam ter criatório de ostras, de peixes, de mariscos.

A estruturação curricular, nesse contexto, não pode estar limitada às teorias que se baseiam nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, mas precisa, também, estar respaldada nos valores das experiências das crianças, enquanto recursos necessários para que elas construam conhecimentos significativos. Esta compreensão da importância da articulação curricular com o contexto social e cultural das crianças do meio rural esteve presente nas narrativas das docentes:

A cultura das crianças, elas vêm pra escola com a vivência de mundo de cada família, e cada uma tem um modo de educar, e a gente, aqui na escola, procura trabalhar o melhor. Cada criança chega com a sua realidade na sala, pra, nós professores, labutar com a diversidade é difícil, mas a gente chega lá, vai tentando contornar e fazendo o melhor daqui, o melhor dali, e a gente consegue o melhor. Muitos alunos, você chega na sala, faz perguntas a eles sobre a Ilha, eles respondem tudinho a você, várias coisas eles já sabem, se você pergunta sobre o outro lado da cidade, eles não sabem, pergunte os tipos de mariscos que existem no mar que eles sabem, os peixes sabem, o nome das localidades daqui, algumas sabem, os da cidade não. (Prof.^a Samara, 2011)

O professor tem que partir da sua realidade, mas não ficar preso a ela, porque o mundo é amplo. Ele tem que partir do micro, mas ele deve ir pro macro. Pretendo fazer que meus alunos venham se desenvolver dentro das minhas limitações, ultrapassar os desafios, e conseguir formar alunos que possam se alfabetizar, letrados. Nesse ambiente que é muito carente, que possam ter novas perspectivas de vida, pois o local não oferece quase que nenhuma. O ideal é o aluno estar interessado no que ele está fazendo para aprender. (Prof.^a Samara, 2011)

As narrativas, ora apresentadas, revelam que as professoras reconhecem a importância de validar os saberes das crianças, constituídos nas relações estabelecidas com o contexto sociocultural em que estão inseridas, mas ressaltam também a importância da escola em ampliar esses saberes e promover, de forma articulada aos conhecimentos prévios das crianças, o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, garantindo, assim, melhor inserção delas na sociedade.

Considerando a especificidade da educação infantil, em contextos rurais, explica que a infância deve ser reconhecida como uma categoria social e cultural e as crianças devem ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias. Diante dessa perspectiva, é nevrálgico

repensar os cursos de formação das professoras de educação infantil e as suas práticas docentes, para que se possa rever a ideia naturalizada e, ou, institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas ações educativas, em especial, as oferecidas para as crianças pertencentes às escolas públicas rurais, que muitas vezes se fundamentam em um currículo urbanocêntrico, desconsiderando a realidade local.

6

A VIDA E O TRABALHO DOCENTE: o que narram os professores sobre a escola

As análises aqui apresentadas socializam informações sobre pesquisa desenvolvida no ano de 2015 com professoras que atuam em classes multisseriadas no município de Amargosa, no Recôncavo Baiano.²³ Inicialmente, se fez necessário adentrarmos em cada um dos espaços nos quais atuam as professoras colaboradoras da pesquisa. O Quadro 6 apresenta algumas informações importantes sobre estes espaços.

23 O município de Amargosa, com cerca de 35 mil habitantes, é palco de intensas discussões sobre multisseriação e contexto rural graças também à parceria firmada entre a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a UNEB. Além disso, a UFRB possui um *campus* em Amargosa e em diferentes municípios do Recôncavo Baiano, que têm fomentado debates sobre educação e ruralidades. Atualmente, a universidade tem seis *campi*, localizados nas cidades de Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. No contexto apresentado, destaca-se pesquisa realizada com professoras que atuam no município de Amargosa em classes multisseriadas e suas narrativas sobre formação leitora e práticas pedagógicas com a leitura.

Quadro 6 – Escolas parceiras na pesquisa desenvolvida

ESCOLA	LOCALIDADE DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA EM QUE FICA LOCALIZADA	NÚMERO DE CLASSES MULTISSERIADAS	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira	Ribeirão do Cupido	01	17
Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro	Fazenda Timbó	02	31
Escola Municipal Senador Josaphá Marinho	Córrego	01	21
Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito	Tauá	02	32

Fonte: Elaborado pela autora, abr. 2015.

A partir de informações das professoras, constatou-se que a Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira se localiza na Comunidade do Ribeirão do Cupido, na zona rural de Amargosa e fica a cerca de 20 quilômetros da sede do município. Ela foi inaugurada na administração do prefeito Josué Sampaio Melo, no ano de 1984. Recebeu este nome em homenagem a uma professora que lecionava em uma escola estadual em Amargosa. O terreno foi doado pelo Sr. José Almeida.

Segundo a docente que ensina na escola, o acesso ao local de trabalho acontece por meio de um pequeno veículo alugado pela prefeitura local, com recursos do Governo Federal. Esse veículo faz o transporte das professoras entre a cidade e a escola, e, no trajeto, leva também alunos que vivem mais afastados. A viagem da cidade até a localidade da zona rural em que a escola fica pode levar de 40 a 60 minutos, dependendo das condições da estrada e do clima, já

que, quando chove, a estrada fica muito perigosa, por ser sinuosa, ter várias ladeiras e ser malconservada.

Ainda sobre essa escola, ressalta-se que ela recebeu, no ano de 2007, uma série de melhorias na sua estrutura física e passou por algumas reformas. Dentre elas, destaca-se a reforma feita em dois banheiros. Em 2010, novas reformas deram pintura nova, novo quadro branco, mastros para as bandeiras, forro na cantina, substituição de um tanque de água, o qual é abastecido por carro pipa a cada oito dias, pia inox e troca do piso da sala e cantina. Ainda assim, a escola é pequena, possuindo apenas uma sala de aula, uma área de chegada, uma cantina e dois banheiros – um masculino e outro feminino – que ficam separados da escola, dificultando o acesso em épocas de chuva. Segundo a professora colaboradora que atua neste local, o espaço físico reduzido é um dos principais agravantes da escola, que possui luz elétrica, porém não tem água encanada, e é abastecida por um carro-pipa da prefeitura. A escola é murada, porém não possui, por exemplo, área suficiente para os alunos brincarem. A sala, apesar de pequena (tem 6m x 6m), é bem ventilada e iluminada, possui forro de PVC, quadro branco, ventilador de teto e paredes revestidas. É decorada sempre com materiais comprados ou construídos pela professora e pelos alunos. Tem 25 carteiras para alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, aparelho de som, televisão e DVD, além de diversos materiais pedagógicos – jogos, materiais emborrachados, mapas etc. –, livros literários e uma bancada com vários computadores que não funcionam.

A turma multisseriada da Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira tem alunos da pré-escola (quatro e cinco anos), e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) com idades que vão dos 4 aos 14 anos. A defasagem idade/série é um problema, segundo relato da colaboradora que atua nesta escola; além do fato da comunidade não dispor de outro sistema de transporte que não seja o escolar. Isso dificulta o acesso a recursos e serviços como os de biblioteca, *lan-houses*, dentre outros. Como grande desafio, a docente

pontua também a pouca participação da família nas atividades escolares dos alunos.

Em 2015, a escola teve 17 alunos matriculados, conforme distribuição apresentada no Quadro 7.

Alunos Matriculados na Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira

Quadro 7 - Por nível/ano escolar: números de 2015

NÍVEL/ANO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	03
2º ano	01
3º ano	04
4º ano	03
5º ano	06
TOTAL	17

Fonte: Diário de Classe da Escola Municipal Maria Neuza – 2015

Segundo a professora colaboradora, do total de 17 alunos, resalta-se que um possui síndrome de Down (11 anos) e outros cinco estudantes apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, tendo também grande defasagem idade/série.

Ainda sobre esta escola, serão apresentadas imagens do espaço físico como forma de melhor visualizar alguns dos elementos elencados.

Figura 1 - Área externa



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 2 - Sala de aula multiuso



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 3 - Sala de informática



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 4 - Banheiros



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 5 - Cozinha



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 6 - Sala de aula com alunos



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Outro espaço no qual atua uma das professoras colaboradoras da pesquisa é a Escola Municipal Helmano e Humberto Castro, que fica na localidade da Fazenda Timbó, no município de Amargosa. O nome da escola foi uma homenagem aos dois irmãos, proprietários da fazenda. Ela foi criada em 1979 em um galpão improvisado, construído pelos proprietários da fazenda, que também doaram o terreno e pagavam uma professora, que se deslocava diariamente da cidade de Amargosa para ensinar no local, segundo relata a docente que atua neste espaço.

Porém, tempos depois, a escola foi assumida pelo município, que reformou o prédio, dividindo-o em duas salas, uma cantina e uma sala de estar. É uma escola de pequeno porte, que possui duas salas de aula, uma cantina, uma sala de recepção, dois banheiros e área coberta e sem cobertura. Atualmente, a escola funciona apenas no turno matutino e atende 31 alunos, com idade entre 4 a 13 anos, matriculados da educação infantil ao 5º ano, distribuídos em duas classes multisseriadas, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Alunos matriculados na Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro por nível/ano escolar: números de 2015

TURMA	SÉRIE/ANO ATENDIDA/O	NO. DE ALUNOS	
		Por série/ano	Total
1	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	11
	1º ano	2	
	2º ano	5	
2	3º ano	11	20
	4º ano	6	
	5º ano	3	
TOTAL			31

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

A escola possui vários aparelhos e materiais pedagógicos com o intuito de facilitar o processo de ensino/aprendizagem das crianças, tais como televisão, aparelho de som, DVD, livros de história infantil – ofertados pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (Pnaic), mapas, jogos e objetos adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como *notebooks*.

Sobre os alunos, todos vivem na zona rural e dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do município para chegar até a escola. Os que vivem em comunidades mais distantes faltam muito por causa das estradas, que ficam intransitáveis em dias de chuva. A turma de 3º a 5º ano, classe na qual o professor colaborador atua, tem alunos de 8 a 13 anos, sendo que, dentre os alunos matriculados no 3º ano, seis alunos são repetentes. Sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos alunos, o professor colaborador desta escola relata que é a leitura, o que afeta inclusive a interpretação de situações problemas, cálculos matemáticos e o entendimento dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Para melhor visualizar as instalações físicas da escola, a seguir algumas imagens do local são disponibilizadas.

Figura 7 – Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro – Entrada da escola



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 8 – Área externa



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 9 – Sala de aula



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 10 – Aula com notebooks



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Na comunidade do Córrego, distante cerca de 20 km da cidade, situa-se outra das escolas, a Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, que recebeu esse nome como forma de homenagear um conhecido político baiano, nascido em uma cidade próxima, Ubaíra.

Com uma única turma multisseriada, a escola conta atualmente com 21 alunos, da educação infantil ao 5º Ano, o chamado “multisseriadão”,²⁴ dividido de acordo com a configuração apresentada no Quadro 3.

24 As professoras chamam informalmente as turmas que reúnem alunos de educação infantil e ensino fundamental de “multisseriadão”, porque, além de serem multisseriadas, nelas têm alunos de diferentes níveis de ensino e faixas etárias, chegando a ter alunos de seis séries juntas em uma mesma sala.

Quadro 9 - Alunos matriculados na Escola Municipal Josaphá Marinho por nível/ano escolar: números de 2015.

NÍVEL/ANO ESCOLAR	Nº. DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	04
1º ano	04
2º ano	04
3º ano	04
4º ano	02
5º ano	03
TOTAL	21

Fonte: Diário de Classe da Escola Municipal Josaphá Marinho - 2015

A escola possui duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, uma área aberta, um depósito, um poço e uma rampa adaptada, além de salas revestidas. Chama a atenção o pátio e a área verde, o que não costuma ser frequente nas escolas rurais da região. Além disso, a sala é espaçosa, outro diferencial deste espaço escolar.

Sobre os recursos pedagógicos, a escola possui livros didáticos e literários, jogos educativos, material para trabalhos diversos – tintas, massas de modelar, lápis de cor etc. –, além de aparelhos como televisão, DVD, impressora, notebook e computadores. Segundo a professora colaboradora em atuação nesta escola, há uma tentativa grande da parte dele em articular o trabalho pedagógico para que ele não fique seriado, só que isso nem sempre é possível, relata a docente. Em algumas disciplinas ou conteúdos, fica viável essa articulação, mas em outras não.

Como um dos grandes desafios, a docente pontua o tempo, já que o mesmo é insuficiente para atender a cada série/ano integralmente, ficando, na maioria das vezes, algumas atividades inacabadas. Segundo a professora colaboradora, o espaço escolar é adequado e as dificuldades dos alunos têm sido sanadas, mas às custas de muitos desafios, já que a professora se vê quase sempre sozinha, pois, como a escola é nucleada, a diretora e a coordenadora pedagógica acabam não indo com frequência no espaço escolar.

Na Escola Josafá Marinho, constata-se que há participação da família e da comunidade, porém ainda há pouco espaço para que os pais sejam ouvidos e atendidos nas suas necessidades e expectativas, apesar da gestão democrática que o município implanta nas escolas. O desejo de ter um planejamento que fosse voltado para a especificidade da multisseriação e da escola rural marca a fala da professora desta escola.

Ainda sobre o espaço físico, as imagens a seguir ajudam na visualização da escola rural.

Figura 11 - Escola Municipal Josaphá Marinho – Entrada da escola



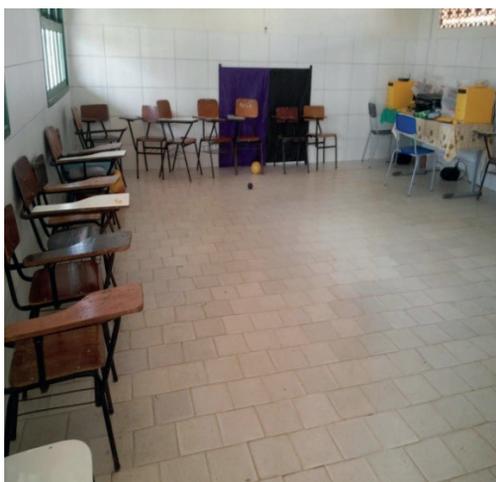
Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 12 - Sala de Informática



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 13 - Sala de aula



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 14 - Cozinha



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 15 - Banheiro



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 16 - Horta



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

O quarto e último espaço no qual atua uma das professoras colaboradoras é a Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, que fica situada na comunidade de Tauá, aproximadamente a 13 km da sede do município de Amargosa. Seu nome foi uma homenagem a um médico que se notabilizou em várias cidades do interior baiano pelo atendimento que dava às comunidades de baixo poder aquisitivo.

Nessa escola, funcionam duas turmas multisseriadas. Em uma, estudam alunos da educação infantil, 1º e 2º ano. Na outra, atua a professora colaboradora, dando aulas aos alunos do 3º, 4º e 5º ano. No início do ano, a turma inteira, com 32 alunos, foi “dada” à docente colaboradora, que não aceitou a condição, colocando na Secretaria de Educação do município a impossibilidade de desenvolver um bom trabalho em uma turma com tantos alunos. Dessa forma, houve a divisão e uma nova professora chegou à escola. Entretanto, a escola só possuía uma sala de aula e, neste caso, um

depósito teve que ser adaptado para que a turma dividida lá se acomodasse.

Observa-se no Quadro 10 o número de alunos matriculados na escola, a partir de informações levantadas junto à docente colaboradora deste estudo que atua no local.

Quadro 10 - Alunos matriculados na Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito por nível/ano escolar: números de 2015

TURMA	SÉRIE/ANO ATENDIDA/O	Nº. DE ALUNOS	
		Por série/ano	Total
1	EDUCAÇÃO INFANTIL	06	16
	1º ano	06	
	2º ano	04	
2	3º ano	10	16
	4º ano	01	
	5º ano	05	
TOTAL			32

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No que diz respeito à estrutura física, a escola tem duas pequenas salas,²⁵ um *hall* de entrada e cozinha bem pequenas também e dois banheiros que se localizam do lado de fora. Há uma área de lazer em torno da escola, de tamanho bem reduzido, mas na qual é possível fazer uma horta, um jardim e ainda serve de local de brincadeiras para as crianças.

A escola não conta com água encanada, um carro pipa faz o abastecimento periodicamente. Segundo a docente colaboradora em atuação neste espaço, o fato da sala de aula ter um tamanho reduzido dificulta o desenvolvimento de diversas atividades. Apesar disso, a escola conta com um rico acervo de livros didáticos e literários, inclusive material para a formação do professor e também

25 Estas “duas” pequenas salas são, na verdade, uma sala de aula e um depósito, que foi adaptado para que os alunos fossem melhor atendidos em duas turmas e não em uma só.

materiais pedagógicos variados – computadores, data *show*, televisão, aparelho de som, jogos e brinquedos, mapas, corpo humano, ábaco etc.

Como seus alunos têm idades próximas, a professora pode desenvolver um trabalho pedagógico de melhor qualidade, agrupando os estudantes de acordo com os níveis de aprendizagem, utilizando metodologias diversificadas, como livros didáticos, documentários, filmes e músicas para ministrar as aulas. Algumas vezes, entretanto, ela relata que tem dividido a lousa para 3º, 4º e 5º ano, pois alguns conteúdos demandam essa necessidade.

Como desafios ao trabalho docente, a colaboradora pontua o fato de o currículo ser urbanocêntrico e seguir a lógica da seriação e a dificuldade que os alunos têm com a leitura. Outro entrave ao desenvolvimento de um bom trabalho, segundo ela, é a ausência da diretora e coordenadora pedagógica na escola diariamente, levando a docente a acumular, além da função de professora, a de coordenadora ou diretora algumas vezes, quando, por exemplo, precisa conversar com os pais ou ter que tomar atitudes administrativas.

Sobre o espaço da escola, as imagens a seguir retratam as instalações físicas, possibilitando um melhor entendimento de elementos supracitados.

Figura 17 – Escola Municipal Doutor José Hailton de Brito – Entrda da escola



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 18 – Jardim



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 19 - Sala de aula em apresentação



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Figura 20 - Área externa



Fonte: Arquivo do Grafho.
Pesquisa de campo, abril de 2015.

Ficou evidente, desde o primeiro diálogo com as docentes e seus espaços de trabalho, realizado em abril de 2015 para alinharmos alguns pontos da pesquisa, que muitas questões e dificuldades

ligadas às condições de trabalho nas classes multisseriadas das escolas rurais são comuns, tais como a invisibilização da seriação, o que leva as docentes a ter que seguir o modelo da seriação em suas classes. Outro problema é o acúmulo de funções e a solidão do trabalho, já que em várias escolas é normal elas serem as únicas professoras da instituição.

Dentre os desafios que vivenciam diariamente, elas citam as dificuldades para chegar ao local de trabalho, compartilhado com os alunos que enfrentam realidade semelhante, principalmente em dias de chuva. Existe ainda um alto índice de alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial ligadas à leitura. Outro problema que todas citam é a respeito da nucleação escolar, que impõe às docentes uma dinâmica de sobrecarga e pouco apoio da Secretaria de Educação, já que os gestores visitam esporadicamente seus espaços de atuação, muitas vezes uma vez por semana dependendo da demanda, pois têm que se dedicar a acompanhar todas as escolas do Núcleo. Além disso, o Secretário Escolar fica lotado na Secretaria de Educação do Município e toda a documentação dos alunos das escolas rurais encontra-se na sede do município, em Amargosa.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas é outra questão citada por várias professoras como um problema, já que ele não reflete a realidade do que acontece em uma escola rural e nas turmas multisseriadas, apresentando um belo discurso, segundo elas, mas não pontuando elementos que precisam ser tensionados, tais como o fato de que a maioria dos pais tem pouca escolaridade e, por isso, acabam não acompanhando seus filhos no processo de ensino/aprendizagem. Isso aumenta o distanciamento entre a comunidade e a escola, já que a família não se sente muitas vezes apta a opinar e a questionar o que não está claro.

Sobre as reuniões de planejamento, todas pontuam que estas acabam se tornando momentos para que as docentes escutem as determinações/sugestões da Secretaria de Educação do Município,

como o quadro a seguir, no qual há uma orientação sobre o horário das disciplinas da semana.

Quadro 11 - Horários semanais de cada disciplina a ser ministrada nas turmas multisseriadas do município de Amargosa: disposição proposta pela Secretaria Municipal de Educação

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
- Matemática - Ciências	- Língua Portuguesa - Matemática	- Língua Portuguesa - Matemática - Artes	- Língua Portuguesa - Geografia	- Língua Portuguesa - História - Educação Física

Fonte: elaboração de um docente colaborador, com base em sugestão da Secretaria de Educação.

Com base no exposto, a pesquisa proposta buscou, através da escuta dos anseios do que vivenciam as professoras um olhar para seus espaços de trabalho e processos (auto)formativos, de modo que estas se vissem como protagonistas diante da necessidade de refletir e empreender ações que, de alguma forma, minimizem os desafios que vivenciam nos seus trabalhos cotidianos nas escolas rurais, principalmente aqueles ligados à leitura, apontados por todas como um desafio. Sobre a questão da leitura nas suas classes, algumas falas das docentes merecem destaque.

Sobre a formação de leitores nos contextos em que atuam, elas disseram que:

[...] a gente com quatro horas de aulas todo dia, para dar aula numa turma multisseriada e para dar conta dos conteúdos e da formação leitora que a gente pensa que deve ser não tem como. A gente tenta, mas [...]. (Léo, 2015)

Porque o processo de leitura demanda muito tempo, muito tempo. Se realmente a gente for fazer... eu sei que a gente não vai fazer tudo num dia só, a gente não vai trabalhar tudo de leitura num dia só, mas na classe multisseriada é assim ... se todos os dias a gente tirar um tempo para leitura, outras áreas vão ficar com deficiência. (Bruna, 2015)

Reconhecendo a docência na contemporaneidade como um exercício de ambivalência perpassada por sentimentos prazerosos e desprazerosos e ciente de que as angústias vivenciadas pelas docentes colaboradoras com os desafios vinculados à formação de leitores na contemporaneidade trazem implicações na vida destas professoras e nas suas práticas pedagógicas cotidianas, acredita-se importante refletir sobre aspectos da atuação docente em classes multisseriadas no que diz respeito à forma como as professoras organizam o trabalho com a leitura em suas classes e como lidam com os prazeres, frustrações, cobranças e angústias vividas, na tentativa de entender as narrativas autobiográficas como possibilitadoras do conhecimento de si e da busca pela construção de uma docência marcada por afetos prazerosos.

Diante das narrativas, observa-se que as professoras colaboradoras, todas elas, reconhecem que a escola de educação básica não conseguiu promover boas experiências leitoras em suas vidas nem as ensinaram a relacionar leitura e prazer e citam como figuras marcantes em seus percursos de leitura sempre um membro da família (pais, irmãos etc.) ou amigos que emprestavam livros. O importante é que, como consequência dessa experiência de rememoração, há uma reflexão sobre a atuação hoje como docentes responsáveis pela mediação e formação de leitores.

Neste narrar reflexivo, percebe-se que as professoras colaboradoras começam a transcender as concepções e teias que as prendem às representações usuais sobre o que é ser um bom leitor, o que são bons livros, fugindo da visão hegemônica elitista que desconsidera algumas práticas de leitura vivenciadas fora dos âmbitos intelectuais e que tomam os clássicos, as obras canônicas, como “a literatura” (RIBEIRO; SOUZA, 2013), começando a valorizar suas práticas. Entretanto, ao falar dos cursos de formação continuada que a Secretaria de Educação oferece às docentes, citam alguns pontos positivos, tais como a qualidade do material oferecido e o quanto acabam suprimindo as lacunas da graduação no que diz respeito

ao ensino da leitura, mas o que predomina são as opiniões negativas sobre as formações que recebem.

[...] o PACTO, vem trabalhando muito com a questão de literatura, tem a leitura deleite que o Pacto traz... São textos bons, diz que é leitura deleite, mas tem que ter todo dia, a leitura certa do dia, do jeito que mandam, seguindo uma sequência, então ela tá mais no lugar da obrigação. (Filipa, 2015)

Eu não participo desses cursos porque eles não são direcionados para minha realidade, eu sou professora de multisseriadão, aí eu não participo... Eu ia e aí sempre questionava: o que é que você coloca pra quem é de educação infantil ao 5º ano? Mas não trazia nada de acordo com minha realidade, assim... e também, nos encontros que eu fui, eu não permaneci porque eram cursos que eram dia de sábado o dia inteiro e as discussões eram boas com relação a leitura, os textos, mas tem uma coisa, esse PACTO da maneira que ele é, já vem um pacote muito pronto de sequência didática que você tem que seguir então o professor fica inerte, tem um efeito contrário, no lugar do professor procurar ler, se apropriar, não, o curso já dá tudo pronto. Era para incentivar o estudo, mas não, é só seguir o roteiro ali, a gente vê a acomodação de muitos profissionais [...]. (Bruna, 2015)

Os relatos das docentes trazem em evidência a necessidade de que se problematize a formação leitora dos professores em articulação com os cursos de formação continuada e a falta de autonomia docente. A fala de Bruna, ao explicitar o quanto os cursos de formação continuada têm funcionando com um efeito contrário, desestimulando alguns profissionais de estudarem, já que recebem um roteiro pronto, corrobora com os estudos de Moura (2013, p. 3): “[...] as políticas educacionais de regulação têm afetado a prática pedagógica dos professores, estrangulando sua autonomia e autoria pedagógica quanto à gestão e condução do trabalho na sala de aula” e também com os de Contreras (2002, p. 107) quando o autor afirma que a intensificação das formas de controle burocratiza

o trabalho docente, limitando a autonomia dos professores e levando-os a agir como executores de atividades em projetos e livros didáticos que eles não escolheram, baseados em currículos que eles não elaboraram.

As implicações desta constatação se refletem nas práticas pedagógicas leitoras do professor. A preocupação do Estado Regulador/Avaliador²⁶ (MAUÉS, 2003) em monitorar a educação e controlar como o professor desenvolve o seu trabalho, leva-o a criar mecanismos e instrumentos de avaliação – exames e provas – e de controle – cursos com “roteiros” didáticos, índices a ser alcançados. Esse processo se materializa em uma prática pedagógica na qual o professor, mesmo o “professor intelectual” (GIROUX, 1997) que tem formação e conscientização desta realidade, tenha suas ações vigiadas e seu fazer pedagógico preso às condições de controle impostas pela Secretaria Municipal, como atestam os relatos dos docentes colaboradores.

[...] a gente tem que se reinventar como professor, a gente tem que ficar todo dia, é isso aqui que mandaram fazer, mas eu posso, a partir disso aqui, colocar mais coisas, fazer diferente. (Léo, 2015)

Diante do exposto, refletir sobre o que trazem as docentes sobre a vida na escola se faz importante porque acreditamos que é no narrar-se e no rememorar de suas trajetórias de vida-formação que estes profissionais irão se reinventar como professores

26 Segundo Maués (2003), em razão da globalização, os Estados nacionais se reestruturaram, fazendo a transição do modo de gestão, passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial. Essa mudança foi justificada como forma de agilizar os serviços prestados pelo Estado, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente. As políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, se submetessem às novas orientações segundo essa outra lógica, sendo assim o Estado deixa de cumprir suas funções enquanto promotor da educação para ser um regulador e avaliador desta.

e encontrarão o caminho para o (re)desenho de novas formas de ler a si e ao mundo, o que impactará seus percursos de formação/atuação. A possibilidade de valorização e escuta dos seus anseios, dilemas, experiências exitosas e dos seus percursos formativos implica, para eles, na possibilidade de (re)ler e (re)escrever suas histórias e percursos de vida-formação e ratifica nossa crença que é na leitura de si e no entendimento de suas trajetórias, lacunas e êxitos formativos, que os docentes de classes multisseriadas serão capazes de se tornar autores de outra história sobre a docência nestes espaços.

7

ALUNOS DE CONTEXTOS RURAIS: percursos formativos e narrativas do cotidiano

As particularidades que emergem a partir do modo de ser e viver de um povo e/ou sujeito revelam-se principalmente nas práticas cotidianas destas pessoas, pois demarcam as identidades, assim como suas práticas culturais e sociais que fazem parte do processo formativo de alunos rurais.²⁷

Por compreender a formação como processo que envolve as experiências ao longo da vida (JOSSO, 2010), que possibilita a construção de múltiplas identidades que compõem um sujeito e enraizadas da “articulação do espaço pessoal com o espaço socializado”. (CHENÉ, 2014, p. 122) As relações com o saber, assim como as construções formativas do sujeito, são também decorrentes da interação com os lugares com os quais estes dialogam cotidianamente, dando sentido e significado à vida, uma vez que este lugar é

27 As experiências aqui socializadas são decorrentes da pesquisa “Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural, contextos rurais”, a qual objetivou compreender o processo de construção de identidades culturais de alunos de contextos rurais, estando atrelada ao PPGEduc-UNEB, Campus I, e ao Grafho, responsável pelo desenvolvimento da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, a qual conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital nº 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº 14/2014.

“capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para orientá-lo”. (JOSSO, 2014, p. 76) Sendo potencializador da formação adquirida ao longo da vida, coadunamos com Dominicé que “não há formação sem modificação” (2014, p. 78), uma vez que este processo provoca no sujeito reflexões que possibilitam ressignificar ações cotidianas que, conseqüentemente, promovem mudanças de atitudes por potencializarem reflexões críticas sobre si, as experiências vividas, o lugar, as culturas, contribuindo para a (re)construção de novos saberes e identidades.

Neste escrito, a intenção é refletir sobre as práticas escolares cotidianas narradas por alunos no transcurso da pesquisa matriz, justificando-se pela necessidade de melhor compreensão sobre os processos formativos culturais experienciados por alunos no contexto escolar e da vida cotidiana para além dos muros da escola. Sendo assim, faz-se pertinente compreender a importância destas práticas culturais experienciadas pelos alunos no contexto escolar e suas implicações no processo de construção de identidades culturais destes alunos.

O reconhecimento e valorização das manifestações culturais revelam-se de fundamental importância para a formação pessoal dos sujeitos rurais, uma vez que é função do processo educativo proporcionar oportunidades e condições para os alunos construírem conhecimentos que lhes possibilitem a identificação, a reflexividade/criticidade e compreensão das culturas, especificamente as locais, como significativo elemento potencializador da construção da cidadania, assim como das identidades culturais. Partindo deste princípio, a escola no contexto das discussões culturais, tem como desafio

[...] articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, colocando em jogo, no processo educativo, as relações entre o multicultural e a educação; o cotidiano escolar e a formação de professores, em razão de como se expressam a diversidade, a intolerância e o tratamento desigual do diferente. (GUSMÃO, 2008, p. 72)

A escola apresenta-se com a responsabilidade de dialogar com as diferentes realidades e especificidades que permeiam seu universo. São inúmeros os desafios com os quais se precisam dialogar para que ocorra o processo de construção de conhecimentos em meio às exigências da sociedade contemporânea. As escolas, principalmente as rurais, precisam superar os princípios hegemônicos e urbanocêntricos impregnados em seus currículos, em detrimento da construção de conhecimentos condizentes com os valores culturais/locais dos alunos.

Esta realidade presente nas escolas rurais perdurou/perdura na sociedade contemporânea e, às vezes, é disfarçada por um modelo de currículo que se apresenta de uma forma, mas as práticas e intenções muitas vezes vão de encontro ao que é legitimado pelo modelo de currículo. A guisa de exemplo, citamos as escolas rurais do Território de Identidade do Sisal²⁸, as quais em sua grande maioria, apresentam um currículo que não condiz com as especificidades locais e culturais dos alunos por serem criadas e mantidas a partir de uma lógica urbana de funcionamento e construção de conhecimentos dos alunos transpostos das escolas citadinas para as escolas rurais. Por ser uma instituição regida pelo princípio da autonomia, principalmente pedagógica, torna-se uma necessidade a escola desenvolver o papel formativo sem perder de vista o contexto cultural no qual está imersa, pois a cultura, para Gusmão, manifesta-se por acontecer a partir do processo de mediação:

A cultura e seu movimento incorpora ainda uma outra dimensão que é seu caráter de mediação, ou seja, aquilo que faz com que as condições objetivas de vida sejam expressas

28 Abrange uma área de 21.256,50 km² e população de 582.329 habitantes, sendo a população urbana 249.167 e a população rural 333.162. (IBGE, 2010) Localizado no semiárido da Bahia, é composto 20 municípios: Araci, Barrocas, Biringinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato são e representam, mas pela forma pela qual o real é significado, percebido e interpretado. Cabe aos indivíduos e grupos, perceber, significar e interpretar a si mesmos em relação ao que vivem e experimentam e que, impregnam a textura social do cotidiano, enquanto imagem, rotina e ruptura, enquanto universo significativo que é parte da vida vivida, pensada, sentida e concebida. (GUSMÃO, 1999, p. 46)

Para Gusmão (1999), a cultura precisa ser concebida para além do que é visível e vivido, ela adquire uma dimensão subjetiva. Estudar a cultura perpassa por compreender as representações, sentidos e significados em relação ao que é vivido e experienciado cotidianamente por um grupo/sujeito, assim como as concepções subjetivas em relação ao lugar no qual vivem e interagem com o mundo.

Compreendendo a cultura por este viés, é possível articulá-la ao processo de narratividade de si, pois, ao expressar as experiências culturais cotidianas, os sujeitos revelam suas identidades, valores e concepções de vida. Refletindo nesta perspectiva, dialogaremos a partir de articulações entre o método (auto)biográfico, as experiências culturais e possíveis contribuições para o processo de compreensão da cultura de alunos rurais e das narrativas que evidenciam o contexto formativo experienciado e articulado ao processo de construção de identidades culturais dos alunos colaboradores.

(Auto)biografia e narrativas de si: a formação culturais de alunos rurais

Ao narrar o vivido as pessoas se reconhecem como sujeitos construtores da própria história, pois, compreendem e atribuem sentidos às experiências decorrentes da trajetória e acontecimentos da vida. A narrativa de si permite ao sujeito colocar-se “em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de

si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer” (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015, p. 164), configurando um significativo artefato que permite ao sujeito o autoconhecimento, a construção de identidades, o empoderamento intelectual e cultural.

No processo de narratividade de si os sujeitos potencializam o conhecimento de si, sobre si a partir de uma tomada de consciência das interações e das aprendizagens ao longo da vida (SOUZA, 2006, p. 104), visto que “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidas à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”, descortinando histórias pessoais e revelando-se a si e ao outro.

Neste estudo, o processo de desvelar-se foi compreendido a partir do relato (auto)biográfico, o qual, para Dominicé (2014, p. 86), “explica tomadas de consciência que estão frequentemente na origem de mudanças de direção da sua história de vida”. No processo de narratividade de si, o que realmente importa não é conhecer a vida do outro, mas compreender como e quais foram as experiências que contribuíram para a construção de si, cooperando com a formação deste sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo acerca da realidade cotidiana que fazem parte da vida.

Para Chamlian (2006, p. 84), “memória e formação podem fazer uma perfeita simbiose, na medida em que se pode construir a formação a partir dos acontecimentos lembrados”. As lembranças/memórias advindas das experiências tem como premissa as histórias e experiências culturais de alunos rurais que narraram a “historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 38), pois “[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. (SOUZA, 2007, p. 66) Imprimimos um modo singular de apresentar os fatos, imbricando na construção identitária dos sujeitos por inscrever-se na “subjetividade

e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2008, p. 45) e dos lugares habitados pelos sujeitos e compreendidos como importantes para a percepção e compreensão empírica do mundo. (SANTOS, 2014)

O processo formativo de sujeitos rurais adquire um caráter singular, uma vez que acontece principalmente a partir de práticas que têm sentido e significado para estes sujeitos. Esta concepção pode ser justificada pelas ideias de Nóvoa (2014, p. 153), ao afirmar que o potencial formativo revela-se a partir da concepção “de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”. Quando as pessoas rurais exercitam a reflexão sobre suas histórias pessoais no contexto das práticas escolares e do lugar onde vivem, passam a compreender as representações, práticas culturais e os significados destas para a formação subjetiva e identitária enquanto sujeito-morador rural, filho de trabalhadores rurais e praticantes de inúmeras atividades comuns ao lugar onde vivem.

A pesquisa (auto)biográfica possibilita um campo profícuo no processo de compreensão das relações entre educação, cotidiano e cultura estabelecidas no contexto escolar e o lugar de vivência dos alunos, assim como os imbricamentos que estas relações exercem sobre o processo formativo destes sujeitos. Sobre esta realidade, Souza (2008, p. 45-46) enfatiza:

[...] as pesquisas (auto)biográficas tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola.

A (auto)biografia revela-se um importante método para a compreensão dos processos formativos por possibilitar ao sujeito narrar sobre si e sobre o contexto no qual está inserido e, ao mesmo

tempo, refletir sobre o narrado construindo e/ou reconstruindo novos conhecimentos e identidades.

Esse imbricamento entre a vida pessoal e social dos alunos colaboradores permite ao pesquisador estabelecer articulações entre o método de pesquisa e o processo formativo dos colaboradores por evidenciarem os sentimentos, as relações sociais e culturais no contexto escolar e do lugar onde vivem os alunos, articulando-as ao processo formativo por eles experienciados.

Eu gostei de ter escrito no diário. Foi bom que eu falo da minha vida pra outra pessoas que eu não conheço, assim, o que tá escrito... Eu falei dos acontecimentos de minha vida ... O lembrar me fez pensar que tenho muita coisa a fazer, que tenho que ajudar as pessoa, ajudar mais minha família, o que acontece comigo eu devo tudo a eles porque foi eles que me colocaram no mundo, me deram esta vida maravilhosa, me educam. (Ackles, 2017)

Eu gostei de tá falando, escrevendo no diário porque me faz pensar muito antes de escrever sobre o que aconteceu em minha vida aí eu me sentia triste, tinha hora que eu dava rizada e muitas emoções por lembrar de coisas que eu e minha família já viveu, assim... já passei... é bom saber que eu já vivi muitas coisas boas e coisas ruins. (Isabela, 2017)

A narrativa de si possibilita ao sujeito ter consciência da vida cotidiana, fazendo-o lembrar do ocorrido, revivendo alegrias e/ou tristeza, possibilitando-o refletir sobre as experiências do passado, relacionando-as com o presente e articulando-as com o futuro. Neste processo, o aluno se revela, expressa em palavras, escritas, representações, imagens... As experiências cotidianas, os sentimentos, os processos formativos que estão constituindo-o no devir do processo de construção de si.

Narrativas do cotidiano: o que dizem os alunos...

Por ser um processo apreendido e passado entre as gerações no contexto da coletividade, a cultura pode ser compreendida como uma construção social, sendo o processo de interação com o outro um acontecimento necessário ao processo de transmissão dos conhecimentos culturais, assim como a construção das identidades culturais. Neste contexto, Claval (2011, p. 16) compreende que

A cultura é o conjunto de práticas, conhecimentos, atitudes e crenças que não é inato: eles são adquiridos. Daí o papel central dos processos de transmissão, de ensino, de aprendizagem, de comunicação da geografia cultural: a natureza e o conteúdo da cultura de cada indivíduo refletem os meios através dos quais ele adquire as suas práticas e os seus conhecimentos: transmissão direta pela palavra e pelo gesto; utilização da escrita; utilização das mídias modernas.

Partindo do princípio de que a cultura é transmitida – oralmente/narrada, escrita, representada, experienciada, podemos compreendê-la também como um processo narrativo. Ao ser passada geração pós-geração, possibilita aos sujeitos mais experientes realizarem uma narratividade dos elementos, valores, acontecimentos e ações culturais para os mais jovens, provocando os sujeitos menos experientes a compreenderem, assimilarem e experienciarem as culturas que fazem parte do contexto no qual estão inseridos, pois direta ou indiretamente “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 45) para o outro. Este processo de narratividade cultural é evidenciado pela aluna Isabela quando esta narra contextos e interações experienciadas no convívio com a avó materna e primos:

Adoro ir pra casa de minha avó e ela faz comidas que eu gosto: cocada, vatapá, caruru, ela sabe fazer acarajé também, paçoca, cocada e na época do São João ela faz comidas de milho, milho cozido,

milho assado... Ela também me conta história que já aconteceram com ela e eu gosto e me sinto bem porque algumas histórias que ela me contou parece com minha história porque ela já morou em muitos lugares, já teve muitas coisas como por exemplo bonecas. Ela adorava bonecas e uma dessas bonecas ela guardou e ela me deu, aí eu guardei junto com todas as outras bonecas que eu ganho e também um pião, ela me conta que brincava muito de pião e de onô²⁹ também. Ela me fala como foi a infância dela, que ela era muito feliz só que ela me diz que teve uma coisa que ela não gostou da adolescência dela: ela teve filho rápido, muito cedo aí teve que para de brincar e de estudar, aí ela não se formou. Eu gosto de ir pra lá porque saio com meus primos pra pegar umbu, cajá, licuri, a gente come doce que minha vó faz [...]. (2017)

No processo de narratividade cultural presente na fala de Isabela, é possível compreendermos o comparativo entre elementos da infância dela e da infância da avó: brincadeiras, a alimentação e o processo de coleta – extrativismo vegetal – comum entre os povos rurais. O lugar no qual estas ações acontecem – o contexto rural – é um diferencial para a vida e processo formativo cultural de Isabela, pois, é onde ocorre a transmissão/assimilação cultural. Para Claval (2011, p. 16), “Os lugares onde a transmissão ocorre tem também um papel estratégico na gênese dos indivíduos e na construção da cultura. Os lugares e as suas paisagens servem de suporte a uma parte das mensagens transmitidas”.

No processo de transmissão cultural, tão importante quanto a narrativa das aprendizagens, conhecimentos, práticas e valores, é o lugar que compõe esta narratividade, por caracterizar-se como significativo elemento presente no processo transmissão da cultura entre os povos, no caso em estudo, o rural. Essa concepção está presente na narrativa do aluno Ackles ao elucidar:

29 Brincadeira também conhecida como pula elástico.

Eu gosto muito daqui, se fosse pra eu morar em outro lugar acho que eu não conseguiria me acostumar [...]. Aqui é calmo tem um ambiente agradável [...]. Morar na roça é bom, tem menos poluição que na cidade, acho que respirar o ar fresco é mais melhor do que respirar um ar poluído, né. É bom morar aqui na roça, [...] eu não troco o campo pela cidade. No começo, quando eu comecei a morar aqui, eu achava ruim por que não tinha muito lugar pra pessoa passear, só que agora eu não troco mais não, aprendi a gostar do campo porque aqui a gente tem a liberdade que não tem na cidade. Tem muitas brincadeiras que eu aprendi aqui, tenho muitos amigos e posso subir e descer sem me preocupar muito com o perigo porque perigo aqui quase não existe a gente pode andar e brincar até mais tarde pelas estradas. (2017)

Ackles evidencia o lugar onde vive a partir de algumas particularidades – lugar calmo, tranquilo, potencializador de liberdade, seguro –, principalmente lugar de aprendizagens, de troca de experiências com os amigos, os pais, irmãos, avós e demais pessoas da localidade onde mora, conforme narra:

[...] a gente aprende muitas coisas com os mais velhos porque eles falam sobre as histórias de antigamente, como era antes, como eles vivia antes, como eram as brincadeiras. As coisas que nós fazemos hoje eles não podiam fazer antes: não podia ficar muito tarde na rua porque não tinha a facilidade de transporte que tem hoje, não tinha as coisas de hoje como celulares, computadores, televisão, não tinha as tecnologias que tem hoje. Eles contam os causos que aconteceram com eles falando com a gente, aí eu aprendo várias coisas... Como eles trabalhavam. [...] Antes eu não gostava e ficava preocupado se eu tivesse nascido no tempo passado como seria porque eu adoro as tecnologias, o celular, assistir meus filmes, ouvir música, sabe... Acho que não achava muita coisa pra fazer, acho que além das brincadeiras muito divertidas tipo macaquinho, chicotinho queimado, rodar bicicleta, pega-pega congelou que eu ainda brinco hoje, mas depois da internet 'os garoto' de minha idade só quer ficar no celular e ninguém quer brincar mais dessas brincadeiras. Todo mundo tá interessado é em jogos, futebol, essas coisas [...] a única brincadeira de movimentação que a gente ainda faz quase todo dia é jogar bola. (2017)

Na interação com pessoas mais experientes, Ackles compreende e diferencia a vida do contexto rural no passado – infância/adolescência dos pais e avós – em relação ao modo como ele vive hoje. As melhorias sociais – acompanhamento do agente comunitário de saúde, acesso a educação formal, água encanada, energia elétrica etc. – e econômicas – incentivos e financiamentos agrícolas, acesso a crédito, formação e qualificação para melhoria da produção agrícola, armazenagem e convívio com a estiagem etc. – foram/são algumas conquistas que significam avanços na qualidade de vida da população rural. Para além destas, o acesso ao mundo virtual e a aparelhos eletrônicos compõem o cotidiano dos alunos rurais do Território de Identidade do Sisal, evidenciando o quanto as pessoas rurais e, conseqüentemente, o lugar, estão interagindo com a sociedade global.

Essa característica é também reveladora da existência de identidades múltiplas decorrentes dos entrelaçamentos das relações sociais estabelecidas entre as pessoas e os lugares, reconhecendo que, se “as pessoas tem identidades múltiplas, pode-se dizer a mesma coisa dos lugares” (MASSEY, 2000, p. 183), sendo que no cotidiano os alunos percebem e experienciam a multiplicidade dos lugares que compõem a vida particular, estabelecem relações com a escola, os componentes curriculares, ampliando a compreensão limitada que às vezes se tem do lugar no qual se vive.

Compreender o rural, enquanto lugar múltiplo e culturalmente formativo significa concebê-lo a partir de uma dinâmica econômica, social e cultural potencializadora da construção de sujeitos com identidades múltiplas, que experienciam o processo de hibridização cultural. (CANCLINI, 2015) Esta característica pode ser percebida na narrativa de Isabela, ao evidenciar a compreensão que tem sobre ser rural e, paralela a esta realidade, experiências vividas na cidade:

Eu moro na roça e estudo em uma escola rural aonde até pouco tempo a tecnologia não chegava, só tinha na cidade. Mas de uns

tempos pra cá começou a ter. Até pouco tempo tinha famílias que tinham televisão, rádio em casa e não podia usar porque não tinha energia elétrica, mas agora já tem em muitos lugares e as pessoas podem assistir, ouvir rádio, mexer no celular. Minha mãe fala muito da época que na casa de minha avó não tinha energia e tudo era mais difícil. (2017)

Eu gosto de ir em Coité pra praça da Babilônia porque tem o parque, o salão de exposições. Uma vez eu fui lá no salão e tava tendo uma exposição com fotos e pinturas sobre o dia do trabalhador e tinha um monte de trabalhador representado nas fotos e pinturas e eu achei interessante porque tinha lá um quadro com um homem e uma mulher colhendo alface, cebola, coentro aí eu lembrei da gente, de minha família, de mainha e de painho. E também sexta-feira passada eu fui novamente e tinha outra exposição que tinha telas de um monte de velhinhos, achei bonito e lembrei de minha avó porque tinha uma velhinha com um chapéu de palha e fumando um cachimbo e a minha também fazia isso e faz ainda, né, aí eu comentei com Isabel: parece com minha vó porque ela faz isso [se referindo a fumar cachimbo] e lá tem também a piscina de mosaicos... eu gosto de ir visitar o salão de exposições porque é legal, tem coisas diferentes, bonitas e fora do comum e eu aprendo mais, me divirto. (2017)

As experiências vivenciadas em diferentes contextos – rural e cidade – assim como o acesso a aparelhos eletrônicos e a internet revelam o quanto os alunos rurais estão cada vez mais interagindo e interconectados entre si e com o mundo global através das conexões em redes de relações e entretenimentos sociais. Para Massey, a localidade está passando por transformações que possibilitam ao sujeito experienciar o diferente, o “novo” a cada dia:

[...] as ‘comunidades locais’ parecem cada vez mais rompidas, quando se pode ir ao exterior e encontrar as mesmas lojas e a mesma música de seu país, ou comer sua comida estrangeira favorita no restaurante perto de sua casa – e quando todo tem uma experiência diferente de tudo isso – como, então pensar sobre a ‘localidade’? (MASSEY, 2000, p. 183)

Neste contexto, a localidade precisa ser pensada a partir da lógica da especificidade, pois, por mais que o processo de globalização se faça presente em praticamente todos os lugares, cada lugar apresenta especificidades construídas a partir das relações sociais que se entrecruzam e entrelaçam numa lógica singular, mas também global, conforme podemos constatar na narrativa de Ackles:

O que tem na escola da cidade é a mesma coisa da escola rural como a biblioteca, computadores, quadra, essas coisas que tem aqui e lá também. Agora aqui a gente temos a liberdade pra sair da escola, ficar na frente da escola, andar pelas estradas sem muito perigo, que na cidade nem sempre isso é possível. Aqui, [se referindo à escola] os professores também falam da importância de se viver na roça, dos cuidados que devemos ter com nossa terra, nossa água nos ajudando a viver melhor. (2017)

O rural, assim como a escola rural, revelam-se também como lugares de formação, de interação de construção de conhecimentos, de identidades que são fortalecidas a partir da interação com outros contextos. A escola rural, por apresentar um currículo transplantado da cidade, por atender um modelo de produção de conhecimento e formação voltados para uma lógica urbanocêntrica, homogênea, global, permite aos sujeitos rurais experienciarem aprendizagens que os possibilitam refletir sobre a sociedade, estabelecendo relações entre o local e o global e, muitas vezes invisibilizando a realidade social e cultural na qual os alunos estão inseridos. Mediante esta realidade, fazem-se necessárias práticas escolares que reconhecem e estimulam os alunos a pensarem sobre o contexto no qual estão inseridos, assim como as situações experienciadas para além do lugar e das experiências cotidianas, coadunando, assim, com a definição de Callai (2002, p. 92-93), ao evidenciar que:

[...] é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem

necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. Tal processo supõe, igualmente, uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, pois o professor continua sendo professor é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno.

Partindo desta concepção de construção de conhecimentos pautados na relação entre aluno, professor, escola, realidade local e cotidiana nos possibilita compreender o quanto se faz necessárias práticas pedagógicas contextualizadas a realidade dos alunos, pois compreenderão a relação existente entre os conhecimentos formais/científicos e a realidade local/global. Nesta lógica, a aluna Isabela evidencia em sua narrativa práticas escolares que reconhecem e valorizam a realidade local dos alunos:

A escola costuma promover alguns eventos que eu gosto como participar do desfile de 7 de Setembro, caminhadas do projeto sobre lixo do programa Despertar³⁰ que foi por lugares aqui próximos pra ver a quantidade de lixo espalhada pela natureza. Levaram os alunos pra serra do Mucambo, mas eu não fui, teve a visita ao lixão. Teve o projeto Despertar com oficina de customização de roupa, ensinou como fazer sabão, manejo do solo e acho que foi bom porque

- 30 O programa Despertar foi criado a partir de parcerias realizadas entre prefeituras municipais, a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia (FAEB), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Sindicatos, sendo voltado especificamente para atender escolas rurais contemplando questões referentes ao meio ambiente. Para além de conhecimentos teóricos, os projetos do programa Despertar possibilitam a realização de atividades práticas que provocam reflexão e possíveis mudanças de hábitos entre os estudantes, sendo estendido a comunidade local escolar. A proposta do programa Despertar perpassa por elaboração de projetos específicos de acordo com o problema ambiental identificado pela escola e comunidade local. Após a escolha da questão-problema, o projeto é elaborado coletivamente, ouvindo as necessidades e especificidades dos alunos e da comunidade. Este projeto é trabalhado durante um período e, após a conclusão deste, escolhe-se uma nova questão-problema, sobre a qual será elaborado um novo projeto, articulando-o com o anterior.

aprendi a reutilizar muitas coisas como resto de tintas e produtos como resto de óleo de fritura para fazer sabão porque evita tá “jogando” na natureza e tem um produto pra usar em casa. Também achei interessante a parte do manejo do solo porque tem haver com minha família, com o que a gente produz porque a gente aprendeu como é, a mexer melhor com o solo, como se deve cuidar do solo, os tipos de solo (natural, fértil e infértil) aí tem que saber qual é fértil e o infértil e como tornar o infértil em fértil. (2017)

Práticas como essas narradas por Isabela revelam preocupações com a formação contextualizada dos alunos. São práticas que expressam uma preocupação com a formação política e social dos alunos que partem da realidade local dos alunos. São questões reveladoras de princípios e atitudes fundamentais à formação essenciais a todo cidadão, pois perpassam por princípios globais de consciência e práticas ambientais, assim como valorização de aprendizagens adquiridas na interação com pessoas mais experientes.

Outra realidade é a transmissão de elementos da cultura e de valores culturais tanto pela escola, quanto por familiares. Essa interação existente entre alunos de um mesmo contexto, assim como, as experiências vivenciadas no contexto familiar e no local de vivência potencializam aprendizagens culturais, assim como a transmissão da cultura geração pós-geração.

O que ficou por dizer...

As experiências cotidianas aqui narradas intencionaram compreender os processos formativos experienciados por alunos rurais no contexto dos diferentes lugares que compõem a vida destes: a escola e a localidade na qual vivem, assim como compreender a importância do processo de transmissão cultural entre pessoas de diferentes gerações (alunos/professores, filhos/pais/tios/avós).

Estes escritos possibilitaram constatar itinerâncias e desafios que os alunos rurais vivem cotidianamente no decurso da vida em

contextos rurais. Experiências que os provocam a pensar sobre o lugar e o contexto cultural no qual estão inseridos, nos desafios e influências advindas de outros contextos – cidade e sociedade globalizada – que os fazem refletir sobre as escolhas que muitas vezes são obrigados a fazer em relação ao processo de formação pessoal, cultural e social que vivenciam cotidianamente.

Compreender os sentidos e significados que estes lugares têm para os alunos significou adentrar a particularidade das experiências com/no cotidiano – relações com os familiares e as pessoas da localidade, com os amigos, na escola, as brincadeiras, as interações com familiares, as aprendizagens escolares... E, para além destas interações, compreender as implicações no processo subjetivo/formativo dos alunos.

A escola é apresentada e concebida como espaço formativo por potencializar aprendizagens e sonhos pessoais e profissionais. É compreendida também como espaço de diversão e socialização de conhecimentos e aventuras típicas de alunos que estão adentrando a adolescência. Os momentos formativos – práticas dos professores, projetos, oficinas, programa Despertar – soaram como significativos espaços de construção de aprendizagens e de si, atribuindo a escola rural, muitas vezes através do currículo oculto, parte da responsabilidade sobre o processo formativo dos alunos da Escola Leandro Gonçalves da Silva.

O exercício da reflexão realizado através das narrativas no contexto da abordagem (auto)biográfica potencializam ao “sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2008, p. 45) as práticas culturais, compreensões e significados acerca do lugar e da escola, assim como as experiências vividas em cada contexto e implicações no processo de constituição pessoal e social de cada sujeito.

As reflexões aqui apresentadas intencionaram contribuir e incentivar pesquisas futuras sobre questões culturais rurais em

meio a uma sociedade globalizada, assim como o processo formativo de alunos que experienciam cotidianamente estas duas realidades: o local e o global, num intrínseco processo de articulação e complementaridade.

8

DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS: algumas considerações

Falar de escolas rurais em uma perspectiva colaborativa com temáticas como ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes é trazer à tona um debate que gira em torno da relevância de se pensar os desafios que marcam e perpassam, especialmente, as trajetórias de vida/formação de um grande contingente de professores e estudantes. É também implicar-nos na necessidade de aprofundamento e enfrentamento em torno de temas estruturantes para essa discussão, dentre eles as condições de trabalho docente.

Os estudos já realizados pelo Grafho têm nos indicado que as políticas públicas de educação, no que se refere às formas de valorização dos profissionais, nem sempre contemplam as especificidades das escolas com classes multisseriadas, situadas em contextos rurais, o que aponta a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada, a melhoria da remuneração e as condições de trabalho com o intuito de garantir uma educação de qualidade. Outro aspecto emergente é a relação entre ruralidades, saúde e trabalho docente, vez que essas mulheres-professoras vão se doando aos outros, vão compartilhando seus tempos com a família e a comunidade, abrindo mão do tempo para si, para cumprir suas

funções tanto no âmbito familiar, quanto no profissional, driblando as doenças, desafiando a própria arte do viver.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais e narradas pelos professores revelam a potência dos projetos didáticos no desenvolvimento do letramento dos estudantes. Já as narrativas dos professores de Geografia aproximaram o olhar dos pesquisadores sobre os distintos momentos que constituem o percurso profissional na docência, desde a iniciação, à entrada na escola e às vivências das práticas pedagógicas em contextos rurais. Quanto às narrativas de professoras de educação infantil, elas explicam que a infância deve ser reconhecida como uma categoria social e cultural e as crianças devem ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias. Diante dessa perspectiva, é nevrálgico repensar os cursos de formação das professoras de educação infantil e as suas práticas docentes, para que se possa rever a ideia naturalizada e/ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas ações educativas, em especial, as oferecidas para as crianças pertencentes às escolas públicas rurais, que muitas vezes fundamentam-se em um currículo urbano-cêntrico, desconsiderando a realidade local.

Colocarmos as lentes sobre a vida que ocorre no interior da escola ratifica a crença de que é na leitura de si e no entendimento de suas trajetórias, lacunas e êxitos formativos, que os docentes de classes multisseriadas serão capazes de se tornar autores de outra história sobre a docência nestes espaços. Na perspectiva dos alunos, é preciso considerar questões culturais rurais em meio a uma sociedade globalizada, assim como o processo formativo de alunos que experienciam cotidianamente estas duas realidades: o local e o global, num intrínseco processo de articulação e complementaridade.

A visibilidade conquistada, nas últimas décadas, por grupos socialmente marginalizados – dentre eles, os moradores de áreas rurais – fez emergir situações e temáticas que têm ampliado o nosso “olhar” de pesquisadores, levando-nos a repensar discursos e

práticas homogeneizantes, que negam e invisibilizam a identidade de quem vive o cotidiano escolar de uma escola rural, na medida em que utilizam a mesma estrutura pedagógica e os mesmos materiais didáticos utilizados nas escolas urbanas. Estes materiais e práticas trazem uma visão da cultura rural estereotipada ou ausente, reforçando marcas preconceituosas que existem na sociedade sobre as pessoas que trabalham e habitam nas áreas rurais brasileiras.

Constata-se, no fazer pedagógico cotidiano destes espaços, que não são valorizadas as ruralidades de estudantes e professores e, nesse processo de desvalorização identitária, prevalece, na escola rural, a lógica urbanocêntrica e as propostas pedagógicas que não dialogam com a realidade do estudante. Nega-se, assim, a cultura do sujeito rural, de homem do campo, da terra, desvalorizando também o rural como lugar de acontecer da vida. (WANDERLEY, 2000)

Apreendemos, das diversas pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, alguns dos desafios vivenciados cotidianamente por estudantes e professores de espaços educacionais localizados em áreas rurais. Além da importância de se pensar em proposições que se revertam em revisão da estrutura pedagógica e dos materiais didáticos para que estes estejam mais afinados com a identidade e realidade de vida de quem vive a escola rural, existe ainda a necessidade de maiores estudos sobre elementos pouco visualizados no meio acadêmico, tais como a dinâmica cotidiana de uma classe multisseriada e o rito de passagem escola rural/escola urbana, já que, em muitas áreas rurais, os estudantes são obrigados a se deslocar, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades para dar prosseguimento aos seus estudos.

Outros desafios apontados pelos diferentes colaboradores e colaboradores das nossas pesquisas são, além da falta de um currículo adequado e metodologias apropriadas ao contexto rural, os baixos investimentos nos espaços físicos das escolas, a grande

rotatividade docente existente nestes locais e, ainda, a falta de apoio das Secretarias de Educação de muitos municípios, já que várias se limitam ao papel de fiscalizadoras dos resultados obtidos pelas escolas.

Entretanto, algumas possibilidades se abrem a partir do relato de alguns docentes que atuam nos espaços rurais e/ou participam do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”. Uma das possibilidades tem ganhado destaque, que é o potencial formativo e transformador das ações e estudos desenvolvidos de forma colaborativa entre universidades e escolas de educação básica. Também surge como elemento promissor o desenvolvimento de pesquisas que dão visibilidade ao protagonismo docente nas escolas rurais, já que muitos destes profissionais refletem constantemente sobre a prática e reinventam seus cotidianos, enfrentando, corajosa e intelectualmente, seus desafios diários na tentativa de superar a visão etnocêntrica e eurocêntrica que ainda permeia as práticas escolares, construindo assim estruturas pedagógicas, currículos e materiais didáticos que valorizam as especificidades e singularidades rurais.

Desejamos que o presente Caderno Temático, ao discutir questões sobre “Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes”, possa contribuir para ampliações de diálogos sobre condições de trabalho docente em escolas rurais e, mais especificamente, com professores e professoras de classes multisseriadas, na medida em que sistematiza, numa perspectiva colaborativa, reflexões construídas com diferentes atores de territórios rurais, implicando em outras formas de ver e viver o espaço da escola da/na roça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. Aprendendo o trabalho docente. *In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO*, 2. 2013, Porto. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Porto: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. v. 1, p. 5393-5401.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. *Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16/28> . Acesso em: 5 mar. 2012.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. *O lugar do erro na Educação Infantil: a construção do conhecimento das professoras*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil. *In: VASCONCELLOS, Vera Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Leão de; DIAS, Adelaide Alves (org.). Psicologia e Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Junqueira e Marin editores, 2008, p. 167-192.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manoel Gomes de. As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo Plano Nacional de Educação? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 575-587, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00575.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

ARROYO, Miguel González. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. p. 9-14.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BAHIA. *Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002*. Dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador, 2002. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BAHIA. *Lei n.º 13.559, de 11 de maio de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador, 2016. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BECKERS, Jaqueline. A profissionalidade dos formadores de professores na Bélgica: um contexto, um dispositivo. In: ALTET, Margerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. *A profissionalização de formadores de professores*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional, nº 53, de 19 de dezembro de 2006.* Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Transitórias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 9.024, de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitória, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.* Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.* Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Brasil. Tabela de Evolução do Piso Salarial Profissional Nacional*. Brasília, DF: FNDE, 2017. Assunto: Plano de Carreira. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira a quarta série: história e geografia*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6.º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8.º, § 1.º, e 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB, n. 2, 28 abr. 2008*. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB, n. 1, 03 abril 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília, 2002b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação de campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25. (Coleção por uma Educação do Campo, 4).

CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 429-445.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). *Ensino de geografia, prática e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda a escola? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 4 fev. 2012.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

CATANI, Denice Barbara. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001a, p. 53-72.

CATANI, Denice Barbara. Entre o pessoal e o profissional: o estágio, as narrativas e o processo de formação. In: ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB, 4. 2001, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Editora da UNEB, 2001b. p. 9-26.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões Nossas, 98).

CHAMLIAN, Helena Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 75-91.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. (Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde 2014. p. 121-132.

CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia cultural: um balanço. *Revista Geografia*, Londrina, v. 20, n. 3, set./dez. 2011, p. 05-24.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. Educação de crianças em contextos rurais: reflexões e visibilidades nas pesquisas do PPGEduC-UNEB. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NO COTIDIANO ESCOLAR, 3., 2017 *Anais [...]*. Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: <http://anaiscoloiuodocenciadiversidade.blogspot.com/p/sumario-eixo-ii.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. *Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CONTRERAS, José. *A Autonomia dos professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CURTO, Lluís Maruny. et al. Ensinar a escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996. p. 173-194.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis. Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde, 2014. p. 77-90.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FABRE, Daniel. O livro das magias. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 5 ed São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 201-228.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 111-136.

FINGER, Matthias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde. 2014. p. 121-132.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. *Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?* Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Tabela de evolução do piso salarial profissional nacional*. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126. jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar?* O trabalho da equipa na escola. Porto: Porto Editora, 1991. (Currículos, Políticas, Práticas).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

HAGE, Salomão. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO JUBILEU DE OURO DA ANPAE, 2., 2011. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

HÉBRARD, Jean. Entrevista com Jean Hebrárd. In: *Educação e Realidade, Rio Grande do Sul*, v. 26, n. 2, p. 157- 165, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/31076/19288>. Acesso em: 21 jan. 2018.

HÉBRARD, Jean. Entrevista com Jean Hebrárd. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, SP, v. 29, n57, p. 1-4, 2010. 2010. Tradução de Joaquim Brasil Fontes. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/35/32>. Acesso em: 21 jan. 2018. Artigo internacional.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.

HERNADÉZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. *IBGE cidades: Conceição do Coité - BA: Panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>. Acesso em: 15 set. 2017.

INEP. *Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007*. Brasília, DF, 2009.

INEP. *Panorama da educação no Campo*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 13 jun. 2018.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005*. Brasília, DF, 2005.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2014*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 jan. 2018.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 jan. 2018.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 jan. 2018.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 jan. 2018.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Prefácio Antonio Nóvoa; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marrie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Ministério da Saúde. 2014. p. 57-76.

KAUFMAN, Ana. Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, Marcia; BUNZEEN, Clecio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KUHLMANN JR, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-61.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do impossível*. São Paulo: Ática, 1997.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 34-86.

LERNER, Délia. A autonomia do leitor. Uma análise didática. In: ESPINOZA, Ana Maria et al. *30 Olhares para o Futuro: Escola da Vila - 30 anos*. São Paulo: Escola da Vila 30, 2010, p. 127-142.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio Augusto. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 176-185.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 jan. 2018.

MOLINARI, Claudia; CASTEDO, Mirta. (coord.). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. (Série Desarrollo Curricular).

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização salarial dos professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2000.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Terciana Vidal. *A gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo frente às políticas educacionais de regulação*. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2., 2013, Paraíba. *Anais [...]*. Paraíba: UFPB, 2013. p. 1-15, Disponível em: <http://www.educacaodocampopb.xpg.com.br/IIPEPECPB2013/GT-%201/2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-178, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0161.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo Civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Júlia Ferreira, José Cláudio. Portugal: Porto Editora, 2002. (Ciências da Educação, 19).

PETERS, Richard Stanley. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald Donat (org.). *Educação e análise filosófica*. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. *O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade*. 2012. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/60806424-Jussara-fraga-portugal.html>. Acesso em: 29 jul. 2017.

RIBEIRO, Neurilene Martins. *Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e relatos pedagógicos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

RIBEIRO, Neurilene Martins. *Histórias de vida de professoras de língua portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 97-111, 2013. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/197/132>. Acesso em: 17 nov. 2014. Acesso em: 24 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EDUSP, 2014. (Coleção Milton Santos).

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Rosiane Costa de. Multisseriação em debate: práticas, pedagógicas, (auto)imagens e condições de trabalho. *Jornal acadêmico*, Valença, UNEB, p. 13-14, 22 set. 2015a.

SOUZA, Rosiane Costa de. *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no território de identidade do Baixo Sul Baiano*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1808/1594>. Acesso em: 27 dez. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio; HETKOWSKY, Tânia Maria (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, (org). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Conversaciones con mujeres: trabajo docente y salud de profesoras con grupos multigrado en territorios rurales. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11, 2016, Ciudad de México, *Anais [...]*. Ciudad de México: Red ESTRADO, nov. 2016. Tema: Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tempos de estandarización.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, p. 39-50, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fabio Josué Souza. Educação Rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: Maria Abádia da Silva; Célio da Cunha. (org.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 315-345.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./ jul. 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. et al. *Multisseriação, seriação e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2017. (Caderno temático, 1).

SOUZA, Elizeu Clementino de. et. al. Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.] v. 11, n. 1, p. 156-169, jan./jun. 2011b.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural no Brasil. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 151-164, jul./dez. 2011a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. “Vim aqui para ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (org.). *Universidade-Escola: diálogo e formação de professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98.

SOUZA, Rosiane Costa de et al. Trabalho docente em classes multisseriadas na contemporaneidade: resistências, incertezas e (re) invenção. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 9. 2017, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, nov. 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO_DOCENTE_NAS_CLASSES__MULTISSERIADAS_NA__CONTEMPORANEIDADE.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018. Tema: Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências.

SOUZA, Rosiane Costa de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Como vai a saúde, professora? : condições de trabalho docente no contexto da multisseriação. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 3. Salvador. *Anais [...]* Salvador: UNEB, 2017, p. 446-462. Tema: Diferenças e Desigualdades no cotidiano escolar.

SUASSUNA, Livia; MELLO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEEN, Clecio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-255.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o "rural" como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 15, out. 2000.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho/UNEB/CNPq). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Foi Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), gestão 2008-2014, e atualmente é Tesoureiro da BIOgraph. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do projeto projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e do CNPq. *E-mail:* esclementino@uol.com.br

Ana Sueli Teixeira de Pinho

Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC-UNEB. Pesquisadora do Grafho. Vice-coordenadora do Projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e Fapesb). *E-mail:* anasuelipinho@yahoo.com.br

Érika Joely Casaes de Jesus Lima

Mestranda em Educação pelo PPGEduc/UNEB – *Campus I*. Pesquisadora do Grafho. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Feira de Santana, Bahia, dos segmentos Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *E-mail*: erika.casaes@yahoo.com.br

Jussara Fraga Portugal

Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEduc-UNEB. Realizou estágio de doutorado sanduíche na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora Adjunta da UNEB, *Campus XI/Serrinha*. Sócia efetiva e secretária adjunta da BIOgraph. Líder do Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. Pesquisadora do Grafho e da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB). *E-mail*: jfragaportugal@yahoo.com.br

Maria do Socorro da Costa e Almeida

Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grafho.
E-mail: costaealmeidafortuna@gmail.com

Maristela Rocha Lima

Mestre em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Licenciada em Geografia pela UNEB/*Campus XI*. Especialista em Educação Ambiental. Professora de Geografia na Educação Básica nos municípios de Barrocas e Conceição do Coité, no semiárido baiano. Membro do Grafho e do Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. *E-mail*: stellarocha.geo@gmail.com

Michael Daian Pacheco Ramos

Doutorando em Educação pelo PPGEduc/UNEB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor do curso de Educação Física da UNEB, *Campus IV*, Jacobina. Pesquisador do Grafho.
E-mail: michaeluneb@gmail.com

Nanci Rodrigues Orrico

Mestre em Educação pelo PPGEduC/UNEB. Membro do Grafho e do Observatório em Educação da Região do Vale do Jiquiriçá (Obervale). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus do CFP/Amargosa. Integra a equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (Fapesb/CNPq). *E-mail:* nanciorrico@hotmail.com

Neurilene Martins Ribeiro

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/UNEB, vinculada ao Grafho. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *E-mail:* neurilenedipe@gmail.com

Patrícia Júlia Souza Coêlho

Doutoranda do PPGEduC/UNEB, vinculado à linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Bolsista Fapesb. Membro do Grafho. Professora Assistente da UNEB. Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (Fapesb/CNPq) e “As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização” (Fapesb). *E-mail:* pjs.coelho@hotmail.com

Rosiane Costa de Sousa

Doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGEduC/UNEB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Valença, Bahia. Pesquisadora do Grafho e da equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e Fapesb). *E-mail:* rosicsousa@hotmail.com

Esta obra foi publicada no formato 150 x 210 mm,
utilizando a fonte Orkney
Impressão EDUFBA
Capa e acabamento Cartograf
Papel 75 g/m² para o miolo e Cartão supremo 300 g/m² para a capa
Tiragem de 100 exemplares

A Série Cadernos Temáticos, volta-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. Toma como centralidade análise de questões vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Busca-se, também, contribuir para a construção e socialização de dispositivos didático-pedagógicos que possam subsidiar o trabalho docente desenvolvido em classes multisseriadas, no contexto de escolas rurais.

fapesb

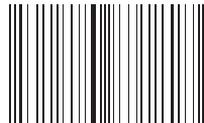


Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

ISBN 978-85-232-1789-1



9 788523 217891